

JOÃO ANTÓNIO GOMES RIBEIRO

**ATELIÊ CADERNETA DE CROMOS: ESTUDO SOBRE A
RELAÇÃO DE UMA PRÁTICA ARTÍSTICA VISUAL NÃO
FORMAL E INCLUSÃO**

Orientadora: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

LISBOA

2013

JOÃO ANTÓNIO GOMES RIBEIRO

**ATELIÊ CADERNETA DE CROMOS: ESTUDO SOBRE A
RELAÇÃO DE UMA PRÁTICA ARTÍSTICA VISUAL NÃO
FORMAL E INCLUSÃO**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em
Ensino das Artes Visuais no Curso de Mestrado em Ensino das
Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Professora Doutora Maria Constança Pignateli
de Sousa e Vasconcelos

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

LISBOA

2013

Agradecimentos

À Professora Orientadora Doutora Maria Constança Pignateli de Vasconcelos, pela disponibilidade amiga e visão esclarecida nos conselhos que me prestou, durante a investigação.

A todos os Professores do Mestrado, pelos ensinamentos e apoio durante estes dois anos e meio.

Ao João Marques, pela oportunidade que me deu de poder estudar o Ateliê Caderneta de Cromos, do projeto Geração Cool.

Às Doutoradas Fernanda Martins e Kárina Ismael e a toda a estrutura do projeto da Santa Casa da Misericórdia de Almada, que me receberam, abrindo-me as portas do Espaço Jovem.

Aos Professores, Luzia Lourenço e João Rei, pela amizade e pela orientação no acompanhamento do meu estágio.

Às Professoras Manuela Dâmaso e Isabel Santos, e a toda a Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas da Caparica, pela simpatia e colaboração em tudo o que lhes solicitei.

Ao Professor Doutor José Moura, responsável cultural pela Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologias, do Campus Caparica, da Universidade Nova de Lisboa, pela gentileza com que programou a exposição final, em Maio de 2014, dos trabalhos produzidos pelos jovens.

Aos jovens intervenientes neste estudo, pela lição de vida.

À Professora Joana Guerra, pela amizade, aconselhando-me neste meu regresso ao ensino.

À Anabela, minha mulher, pelo amor, que sendo amor, tudo diz e pela ajuda preciosa que me deu, durante todo o mestrado.

Ao Duarte, meu filho, pelo amor, claro, mas também pelo exemplo que me proporcionou, como estudante.

Aos meus queridos sogros, Lille e Fernando, pela amizade, pelo apoio e pela crença.

Resumo

Esta investigação teve como objeto de estudo o Ateliê Caderneta de Cromos, do projeto *Geração Cool*, fruto de uma parceria entre várias instituições do concelho de Almada. Trata-se de um projeto de desenvolvimento social comunitário, multicultural, associado a uma escola.

Através de um estudo de caso, pretendeu analisar-se, criticamente, um modelo não formal de práticas ligadas às artes visuais, vocacionado para jovens em risco e mostrar como as aprendizagens desenvolvidas num ateliê de artes visuais contribuem para o processo de inclusão desses jovens.

Desenvolveu-se um quadro teórico abrangente, no sentido de sustentar as perguntas iniciais, referenciando questões consideradas pertinentes tais como: visões contemporâneas das realidades multiculturais das periferias urbanas; perspetivas pós-modernistas de ensino artístico, defensoras de uma construção cognitiva; ação dos projetos artísticos de desenvolvimento social e ainda, a importância ética e social dos currículos artísticos atuais.

Tendo como referência a hipótese de antagonismo e/ou complementaridade entre o ato pedagógico não formal e o institucional, o estudo procurou estabelecer uma relação entre essa prática e a inclusão, ao identificar e desmontar um roteiro estratégico de aprendizagens. O ato pedagógico no Ateliê mostrou potenciar uma aprendizagem construtiva nas respostas produzidas, sendo também significativa pelo caráter experiencial vivido e cognitiva no sentido em que determina a construção de um significado, assumido como a própria assunção identitária.

Palavras-chave: Jovens em risco, Identidades e Inclusão, Motivação, Multiculturalismo, Prática artística não formal, Projetos de Desenvolvimento Social pela Arte.

Abstract

This investigation had as a study object the Caderneta de Cromos Atelier, of the Geração Coo' project, product of a partnership between several institutions of the Almada county. It is a communitarian and multicultural social development project, associated with a school.

Through a case study, it was sought to critically analyze a non-formal model of practices connected to visual arts, devoted to young people at risk, and show how apprenticeships developed in a visual arts atelier contributed to the inclusion process of these young people.

An in-depth theoretical framework was developed in an effort to support the initial questions, referencing questions deemed relevant, such as contemporary visions of the multicultural realities of urban peripheries; post-modern perspectives of art education, advocates of a cognitive construction; the artistic social development projects' activities and also the ethical and social significance of current art curricula.

Having as the reference the hypothesis of antagonism and/or complementarity, between the non-formal pedagogical act and the institutional one, the study sought to establish a relationship between that practice and inclusion, by identifying and disassembling a learning strategic guide. The pedagogical practice in the Atelier showed that it could potentiate a constructive education in the responses produced, also being significant by the experiential nature lived and cognitive in that it determines the construction of significance, assumed as the identity assumption itself.

Key words: Young people at risk, Identities and Inclusion, Motivation, Multiculturalism, Non-formal Artistic Practice, Social Development by Art Projects.

Abreviaturas

PIA - Plano Integrado de Almada.

PRUs - Pupil Referral Units.

LSUs - Learning Support Units.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

DBAE - Discipline - Based Art Education.

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação.

Índice Geral

| | |
|---|----|
| Agradecimentos | 2 |
| Resumo | 3 |
| Abstract | 4 |
| Abreviaturas | 5 |
| Índice Geral | 6 |
| Índice de figuras | 9 |
| Introdução | 10 |
| Capítulo 1 - Enquadramento Teórico | 19 |
| 1.1 - Da estrutura do enquadramento teórico | 19 |
| 1.2 - Contexto, comunidade e multiculturalismo | 20 |
| 1.2.1 - Do contexto | 20 |
| 1.2.2 - Da comunidade | 23 |
| 1.2.3 - Do multiculturalismo | 23 |
| 1.3 - Projetos de desenvolvimento social e prática artística | 27 |
| 1.3.1 - Do alcance social | 27 |
| 1.3.2 - Do poder da prática artística | 29 |
| 1.4 - Perspetivas contemporâneas de ensino artístico | 31 |
| 1.4.1 - Da pergunta, para que serve a arte?.. | 31 |
| 1.4.2 - Do ensino artístico contemporâneo | 33 |
| 1.5 - Currículos artísticos, perspetivas sociais, éticas e cognitivas | 36 |
| 1.5.1 - Do sentido social e ético de um currículo artístico | 36 |
| 1.5.2 - Do currículo artístico construtor de conhecimento | 39 |
| 1.6 - Caderneta de Cromos e desenvolvimento cognitivo | 41 |
| 1.6.1 - De Arnheim ao Espaço Jovem | 41 |
| 1.6.2 - Da construção cognitiva | 43 |
| 1.7 - Caderneta de Cromos e prática artística | 47 |
| 1.7.1 - Das práticas | 47 |
| 1.7.2 - Do Caderneta de Cromos e da Cultura Visual | 47 |
| 1.7.3 - Do Caderneta de Cromos e da Autoexpressão Criativa | 50 |
| 1.7.4 - Do Caderneta de Cromos e das aprendizagens | 50 |
| 1.7.5 - Do Caderneta de Cromos e das estratégias de aprendizagem | 51 |
| 1.8 - Caderneta de Cromos, motivação, criatividade e imaginação | 52 |
| 1.8.1 - Da motivação | 52 |

| | |
|---|-------------|
| 1.8.2 - Da criatividade | 54 |
| 1.8.3 - Da imaginação | 55 |
| 1.9 - Caderneta de Cromos e identidades | 56 |
| 1.9.1 - Da possibilidade do Eu | 56 |
| 1.9.2 - Do autorretrato | 59 |
| 1.9.3 - Da possibilidade do Nós | 59 |
| 1.9.4 - Das Marchas | 61 |
| Capítulo 2 - Metodologia | 62 |
| 2.1 - Da escolha do estudo de caso | 62 |
| 2.2 - Do desenho da investigação | 64 |
| Capítulo 3 - Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool | 66 |
| 3.1 - Do projeto Geração Cool | 66 |
| 3.2 - Do Ateliê Caderneta de Cromos | 67 |
| 3.3 - Do processo do Caderneta de Cromos | 69 |
| 3.4 - Do muro | 70 |
| 3.5 - Do jeito | 72 |
| 3.6 - Da metralhadora e da possibilidade do Eu | 73 |
| 3.7 - Dos mapas e das narrativas, das marchas e da possibilidade do Nós | 75 |
| 3.8 - Das exposições | 76 |
| Capítulo 4 - Análise, triangulação de dados e discussão dos resultados | 78 |
| 4.1 - Da análise dos dados | 78 |
| 4.2 - Dos questionários aos jovens | 79 |
| 4.3 - Das entrevistas | 85 |
| 4.4 - Da triangulação de dados e da discussão dos resultados | 100 |
| Conclusão | 106 |
| Referências Bibliográficas | 113 |
| Anexos | I |
| Anexo 1 - Guião para os questionários aos jovens | II |
| Anexo 2 - Guião para as entrevistas aos outros intervenientes | IV |
| Anexo 3 - Ateliê Caderneta de Cromos - Questionários aos jovens. Respostas | VI |
| Anexo 4 - Ateliê Caderneta de Cromos – Transcrição das entrevistas | XXV |
| Anexo 5 - Cartaz que anuncia a exposição de maio de 2014 | LIII |
| Anexo 6 - Cartaz que anuncia a exposição no Mercado do Monte da Caparica | LIV |
| Anexo 7 - Cartaz que publicita o projeto geração Cool | LV |
| Anexo 8 - Diário de Bordo, transcrição | LVII |

Anexo 9 - Fotografias das atividades do Caderneta de CromosLXI

Índice de figuras

Capítulo 3 - Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool

| | |
|--|----|
| Figura 3.1 - Cartaz Identificador do projeto Geração Cool | 66 |
| Figura 3.2 - Espaço Jovem | 66 |
| Figura 3.3 - Jovens exibindo um dos trabalhos, ainda em execução | 67 |
| Figura 3.4 - Jovem pintando | 67 |
| Figura 3.5 - Pintura coletiva, 190x120 cm | 68 |
| Figura 3.6 - Pintura coletiva, 180x130 cm | 68 |
| Figura 3.7 - Pintura em fase de trabalho | 69 |
| Figura 3.8 - Pormenor de uma pintura realizada | 69 |
| Figura 3.9 - Pormenor de uma pintura realizada | 69 |
| Figura 3.10 - Pintura coletiva, 180x140 cm | 70 |
| Figura 3.11 - Pormenor de uma pintura | 70 |
| Figura 3.12 - Pormenor de uma pintura | 70 |
| Figura 3.13 - Jovens trabalhando coletivamente | 71 |
| Figura 3.14 - Pormenor de uma pintura | 71 |
| Figura 3.15 - Pormenor de uma pintura | 72 |
| Figura 3.16 - Jovens trabalhando | 72 |
| Figura 3.17 - Jovens trabalhando nos autorretratos | 73 |
| Figura 3.18 - Jovens trabalhando nos autorretratos | 73 |
| Figura 3.19 - Metralhadora sem cruz | 74 |
| Figura 3.20 - Metralhadora com cruz | 74 |
| Figura 3.21 - Pormenor de autorretrato | 75 |
| Figura 3.22 – Pintura coletiva, 190x110 cm..... | 75 |
| Figura 3.23 - Desfile nas Marchas Populares de Almada, 2013, Geração Cool..... | 75 |
| Figura 3.24 - Desfile nas Marchas Populares de Almada, 2013, Geração Cool..... | 75 |
| Figura 3.25 - Pintura coletiva, 190x130 cm | 76 |
| Figura 3.26 - Pintura coletiva, 190x90 cm | 76 |
| Figura 3.27 - Pintura coletiva, 180x100 cm | 76 |
| Figura 3.28 - Exposição na Escola Secundária do Monte de Caparica | 77 |
| Figura 3.29 - Exposição no Mercado da Freguesia da Caparica | 77 |
| Figura 3.30 - Exposição na Escola Secundária do Monte de Caparica | 77 |
| Figura 3.31 - Exposição na Escola Secundária do Monte de Caparica | 77 |

Introdução

Do Ateliê Caderneta de Cromos do Projeto Geração Cool

O verdadeiro caminho passa
sobre uma corda
que não está estendida no espaço,
mas quase ao rés do solo.
Parece destinada a fazer tropeçar
e não a ser percorrida.
(Kafka, 1917, p.143)

Contexto e objetivos deste estudo de caso.

Um dia, acabado de chegar como docente à Escola Secundária do Monte de Caparica, dei-me conta de uma pessoa que, pelos vistos, todas as manhãs vinha com um cesto enorme de carcaças com queijo e fiambre e sumos. Na verdade, fiquei surpreendido pela maneira como, procedendo à sua distribuição, conseguia num momento de serenidade e numa ordem invulgar, ter à sua volta, uma série de miúdos daqueles que imaginamos imediatamente estarem ligados a gangues, marginais, maus alunos. Intuí que entre eles e J. M., representante do projeto Geração Cool na escola, vim a conhecê-lo mais tarde, existiria uma relação de enorme confiança, alicerçada num grande e mútuo respeito. Quanto aos alunos, disseram-me depois que eram na verdade alunos *problemáticos*, embora a utilização deste adjetivo pelo sistema de ensino se encerre na sua própria incongruência, mesmo nestes tempos, em que, aparentemente se está bem longe do epíteto *feios porcos e maus*.

Sou docente com uma experiência de seis anos, intervalada com a vida de artista visual. Ao longo do tempo fui sendo convidado para workshops, palestras, colóquios em várias escolas e colégios do país, tendo por isso a oportunidade de conhecer algumas realidades escolares, diferentes entre si. Como professor e artista, tive sempre a convicção, de que devem ser criadas condições para que exista uma profunda reflexão sobre o significado contemporâneo da Arte e, no âmbito do ensino artístico, perceber, até que ponto essa reflexão pode contribuir para que os alunos valorizem, compreendam e ponham ao serviço do bem-estar da comunidade, as competências adquiridas, prevenindo, por exemplo, problemas de identidade, exclusão, abandono escolar, violência. Entendo, como Fowler (1996) refere, que a atividade artística, enquanto forma de auto expressão, ao construir o indivíduo, constrói o mundo. Deste modo, enquanto professor, procurei, interpretando os

programas em curso, expandir o conceito de sala de aula, alargando-o para um conceito de escola aberta ou experiencial, através do ensino artístico teórico e da produção de objetos artísticos, ensaiando novas aproximações da escola à comunidade, cruzando conceitos como multiculturalismo, interculturalidade, solidariedade, inclusão, exclusão, história das culturas, arte e futuro.

Estar num sítio diferente, amplia-nos muitas vezes a capacidade de observação, é uma maneira de tomarmos o pulso à nova realidade que pretendemos construir. Reparar numa pessoa, diferenciando-a da normalidade, apenas nos define. Assumimos então, que a nossa interpretação de normalidade é apenas o que é, a nossa e não a de mais alguém. J. M. era, na minha observação, um pouco velho demais para ser aluno, apesar de usar um grande brinco e parecer saído de uma banda punk, pelo penteado, pelas roupas. Quem seria?

Ainda hoje não consigo perceber o que quer dizer monitor, a *designação* do cargo de J. M., ou a sua função. Esta investigação tratará de interpretar, quer o título do seu cargo, quer o trabalho que faz. À medida que fui espreitando as suas rotinas, compreendi que, para além de proporcionar pequenos-almoços e lanches, fazia exposições de pintura e escultura, fruto de ateliês por si orientados. Observei também que produzia pequenos espetáculos de hip-hop e rap e que participou, com sucesso, numa peça de teatro, onde se brincava com a classe política e isto tudo, tendo como artistas, pintores, músicos e atores, aqueles mesmos meninos com aspeto de pertencerem a gangues, a quem dava carcaças com fiambre e queijo e sumos.

Na verdade, Geração Cool é um projeto de intervenção social comunitário, multidisciplinar, patrocinado pela Santa Casa da Misericórdia de Almada, parceira de diversas instituições, que opera na Escola Secundária do Monte de Caparica e no Espaço Jovem nos bairros do PIA, Plano Integrado de Almada, no Concelho de Almada, fazendo um trabalho de acompanhamento de alunos em risco.

Percebi depois, que o trabalho de J.M., não era só com potenciais delinquentes, antes existia um vasto trabalho com todos os jovens carenciados. Tratava-se portanto de um trabalho de solidariedade, através da arte, que me inspirou profundamente, despertando-me para uma outra visão, que aqui ousou investigar e que, de uma maneira muito simples, associa arte e inclusão, trazendo para a discussão, argumentos como motivação, criatividade, cognição, identidade individual, cultura e espírito cidadão.

Romão (2005) refere que sendo um dos instrumentos do poder dominante, a educação opera simplesmente no Processo Cultural Simbólico, isto é, os currículos educacionais abordam sempre as questões culturais, no plano de uma representação simbólica, mais ou menos mascarada de científica e que é imposta como legítima. Nas sociedades atuais, com

as suas metrópoles que se perdem de vista no paradigma suburbano, multicultural por inerência dos tempos, onde oprimidos se confundem com pobres e excluídos e estes se confundem com os arautos das misturas das culturas ancestrais e das contemporâneas, como se processa um ensino que se serve de um currículo unicultural? O mesmo autor acentua que o poder, ao impor esse seu modelo educacional, ignorando o mosaico social e multicultural desses lugares ou disfarçando a incompetência através de conteúdos que roçam o folclore, o faz, porque teme as consequências de uma educação inteligente para os oprimidos. Acrescenta que essa atitude conservadora é apanágio da *escola* que serve o poder. Hall (2003), a propósito da importância da educação nas periferias, refere que a cultura é uma criação, uma construção contemporânea, no sentido em que se constrói o presente, reinventando o passado, sendo que o assumir de uma cultura ancestral não é uma experiência arqueológica ou um reencontro com as raízes. Deste modo, em função do desinteresse do poder central face a estes lugares, o autor alerta que uma reação cultural por parte destes cidadãos de várias origens, não se deve refugiar num regresso ao passado, mas antes, ser pragmático com a contemporaneidade. Só assim, se combaterá o paternalismo do poder dominante.

Quando se lê o Currículo Nacional do Ensino Básico/Competências Essenciais/Educação Artística/Educação Visual do Ministério da Educação, entretanto revogado, compreende-se, na enumeração exaustiva dos seus objetivos, qual era a importância, até há pouco tempo atrás, do ensino artístico, quer como disciplina de referência, quer como disciplina geradora de fluxos de ligação com outras áreas do saber. Na verdade, este é o tempo, em que os tecnocratas da educação entoam hinos de glória, enquanto desmontam irracionalmente, tudo aquilo que faz o apelo da razão. As palavras que agora são usadas para se falar de educação artística mudaram e nesta reformulação das Metas Curriculares, nada resta do paradigma anterior, senão uma série numerada de objetivos estéreis. Daí, penso, a importância de existirem projetos artísticos alternativos. Para Gulliver, Kinder & Wilkin (2005) e Ings. (2004), neste tipo de projetos, a ideia principal é que as artes contribuem para prevenir comportamentos de risco em jovens alunos, facilitando-lhes a inclusão no mundo adulto, proporcionando-lhes o ensejo de usarem as competências artísticas, entretanto reveladas. Segundo Xavier (2011) e Guerra (2011) os projetos de reinserção social através da Arte, não devem ser entendidos como uma amálgama de tarefas, mais ou menos destinadas a ocupar os tempos livres, conceção estereotipada imposta pela agenda política, mas sim, como abordagens artísticas alternativas, que podem trazer a possibilidade de construção da identidade individual e consequente benefício para o coletivo.

Deste modo, por acreditar que deve existir sempre uma alternativa ao ensino oficial, aparentemente esgotado ou incapaz de ler os sinais dos tempos e dos lugares, o que me pareceu daquilo que fui espreitando é que, apesar de operar na Escola Secundária do Monte de Caparica, o projeto Geração Cool, pretendia exatamente oferecer um modelo diverso de ensino artístico, mais abrangente, tentando ensaiar nas suas ações de ensino/produção artística uma atitude baseada numa interculturalidade sã, despretensiosa, cidadã e coerente com a comunidade onde se desenvolve. Este tipo de projetos, à semelhança do projeto Reinserção pela Arte, da Fundação Calouste Gulbenkian, coordenado por Jorge Barreto Xavier ou dos projetos PRUs (Pupil Referral Units) e LSUs (Learning Support Units), consubstanciados num projeto global chamado First Time Project, resultante de uma parceria entre a Fundação Calouste Gulbenkian e o Arts Council England, enquanto modelos de ensino artístico alternativo, baseiam-se na aplicação desse conceito já mencionado, de que a criação artística pode transformar a vida dos jovens em risco. *Creating Chances, Arts interventions in Pupil Units and Learning Support Units*, Ings (2004) e *Serious Play, An evaluation of arts activities in Pupil/Referral Units and Learning Support Units*, Gulliver, Kinder, & Wilkin, (2005) são estudos de caso sobre vários destes projetos, e Richey (2004, 2005), nos seus prefácios, refere que na verdade, são narrativas construídas na observação do quotidiano das interações geradas entre jovens em risco, professores, artistas convidados e os ambientes onde decorrem.

Propus-me então, realizar com o monitor J. M. um ateliê de artes visuais, enquadrado no projeto Geração Cool, para jovens referenciados como problemáticos, residentes nos bairros PIA e alunos da Escola Secundária do Monte de Caparica, a que chamámos Caderneta de Cromos, em referência a um painel, existente numa das paredes do Espaço Jovem, onde os jovens colocam uma fotografia de passe. Daí decorreu e decorre ainda, a prática artística desenvolvida pelos jovens, quer no átrio do pavilhão B da Escola, quer no Espaço Jovem, um local pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Almada, situado no bairro PIA 2, segundo a matriz dominante das estratégias artísticas imprimidas por J. M., comuns a todas as outras atividades do projeto Geração Cool, não existindo, qualquer tipo de intervenção da minha parte, no seu planeamento.

Assim, interessou-me perceber, observando de perto, de que modo se constrói uma abordagem alternativa de ensino artístico visual, questionar o antagonismo e/ou a complementaridade do ato pedagógico do Ateliê em relação ao do institucional, quais as ideias que a podem nortear, as estratégias que levam os jovens envolvidos, a conquistarem a sua identidade. Na verdade, essa conquista das identidades dos jovens em risco, a individual e a coletiva, pela ação formativa e artística multidisciplinar do Geração Cool, ao

longo destes anos, é reconhecida, quer no encaminhamento que tiveram para empregos, quer nas várias mostras dos trabalhos desenvolvidos nos seus workshops e ateliês. Por isso, necessitei de compreender como se processa essa conquista. Para Xavier (2011) a possibilidade de construção de uma identidade reside na aceitação da realidade, enquanto território para lá do *eu* desconhecido, possibilidade essa, que a criação artística como realização cognitiva e todo o processo que a permite, pode proporcionar, como tentarei mostrar.

Fowler (1996) lembra que a criação artística é um meio de afirmação identitário, pois, quem cria, reflete sempre quem é. No mesmo sentido, Eisner (2002) refere que o experienciar é sempre individual e cultural à luz da relação que se estabelece com o mundo, pelo que, a educação artística, ao trazer as suas práticas experienciais, contribui, enquanto processo, para que o ser humano se descubra, descobrindo o mundo. Segundo o mesmo autor, a prática artística, orienta o ser humano para direções, determinadas pelas suas crenças e sentimentos, criando condições para uma emancipação individual, ao desenvolver capacidades cognitivas, enquanto processo e resultado desse processo, capazes de proporcionar a aquisição de significação, contribuindo deste modo para a construção de uma ideia de cultura, alicerçada num sentido de partilha comum. Para Efland (2002) não é objetivo da educação artística, apenas preparar profissionalmente os jovens para o mundo das artes, mas ensinar-lhes que nesse mundo artístico, se pode descobrir sentido de vida.

Por outro lado, procurarei também revelar a importância do papel da motivação e mostrar como se processa o invocar da imaginação e da criatividade no sistema de construção cognitiva e consequente conquista identitária, neste tipo de abordagem artística. Fowler (1996) refere que o ensino das artes faculta aos alunos em risco, uma oportunidade de os motivar, proporcionando-lhes, também a possibilidade de ganharem ou recuperarem a autoestima, um maior sentido de responsabilização e uma maior dedicação às aprendizagens. Sobre a articulação que a motivação estabelece, quer com a aprendizagem, quer com a perceção, Sprinthall & Sprinthall (1993) apresentam-na como um triângulo interativo, pois a motivação não existe sozinha, articula-se com a perceção e com a aprendizagem. Estes três vetores encerram, na sua interdependência, as ações que caracterizam toda a sociedade, porque não é só na escola que se aprende. Para Fowler (1996), a apresentação ou exposição das criações artísticas destes jovens, enquanto etapa final de um roteiro de aprendizagem, pode representar, para eles, um momento de grande orgulho, mostrando-lhes também, que o caminho criativo que escolheram é o indicado para que as suas vidas estabilizem. Este autor adianta que os projetos educacionais de âmbito artístico, para alunos em risco, dentro ou fora da escola, são um fator de construção cidadã.

Por outro lado, acrescenta que, sendo a imaginação e a criatividade dos alunos muitas vezes negligenciadas, deve assumir-se a importância do ato criativo na aprendizagem artística, enquanto cognição, pela significação que podem dar às suas impressões simbólicas da realidade, uma vez que existe a possibilidade de aplicarem os mecanismos da sua inteligência.

Acredito que o ensino artístico, onde quer que se ministre, seja uma ferramenta de compreensão do mundo atual e também um elo que um jovem possa estabelecer com a comunidade, desenvolvendo uma consciência ambiental e patrimonial comunitária, que tem necessariamente reflexos futuros na sua intervenção social.

Deve-se contudo reconhecer, como Fowler (1996) salienta, que é relevante que as parcerias institucionais ao elaborarem projetos de ensino artístico alternativo tenham em conta o papel da escola, para que se crie um equilíbrio entre os recursos escolares e os exteriores, da comunidade, onde a escola se insere. Daí a importância vital da articulação e do envolvimento entre a Escola, as instituições e a comunidade, mas também com o património, quer ambiental, quer cultural, através da rede museológica, da rede de património classificado, dos Centros Culturais, Galerias de Arte e Bibliotecas, por exemplo.

Segundo Barragán (2005), as sociedades atuais, reclamam uma redefinição do paradigma de uma cultura para todos, apelando à existência de mais políticas de âmbito cultural, uma lógica de dinamização assente em novos curadores, mais espaços para essas curadorias, como os museus, que tragam para os indivíduos novas possibilidades de conhecimento. Por tudo isto, a relação entre as pessoas, o património artístico e ambiental e a abordagem artística, imbuída desse espírito de construção cultural, pode contribuir para a procura de um novo arquétipo civilizacional, mais equilibrado, mais justo, mais feliz. Essa relação, ao estabelecer-se, deve alicerçar-se num ensino artístico coerente, dinâmico e inteligente, construtor de saber, enquanto mediador de uma interação entre ideias pedagógicas lúcidas e uma real interpretação do fenómeno artístico contemporâneo.

Mas, para que um currículo artístico seja autenticado, como Fowler (1996) advoga, potenciador da aquisição de um conhecimento válido, tão importante como o das ciências, deve existir um reconhecimento do papel que as artes têm, do que representam, enquanto métodos criados para se arquitetar e comunicar qualquer conhecimento. Nesta linha de pensamento, por exemplo, Efland (2002) salienta que a aprendizagem artística não é só um mero colecionar de informação sobre obras de arte, mas uma construção cognitiva, que envolve métodos complexos de formulação de significação e consequente compreensão.

Das perguntas iniciais, da metodologia utilizada.

Para entender o que era o projeto Geração Cool, como funcionava, qual a filosofia e estratégias inerentes, qual o impacto produzido na vida dos jovens envolvidos, nos técnicos e professores, na comunidade, na escola, no bairro e nas famílias, foi necessário identificar uma série de questões, determinadas pelas conversas exploratórias com J. M. e pelos acontecimentos que observei. Deste modo, foi possível, o esboçar das direções possíveis para se estruturar esta investigação e, fundamentalmente, a ideia de conceber o ateliê, onde pude estudar e analisar a prática artística visual dos jovens.

Assim, dessas conversas informais, reuni uma série de factos para que, como Stake (2012) advoga, o enunciar dos problemas permita a construção de um edifício concetual, a partir do qual e, através das perguntas iniciais, se possa desenvolver a investigação:

1. O facto de ser estranha, numa escola pública, uma cumplicidade tão grande, entre alunos, jovens aparentemente problemáticos, e um monitor.
2. O facto de existirem uma série de atividades artísticas, fora do âmbito curricular oficial, envolvendo uma série de alunos problemáticos.
3. O facto de existir um projeto chamado Geração Cool, sediado na Escola Secundária do Monte da Caparica, propondo atividades artísticas alternativas.
4. O facto de existir uma conexão entre o projeto Geração Cool e a Comunidade onde a escola está implantada.
5. O facto de, entre esses alunos, existir uma espécie de código de conduta, elo aglutinador, inibidor de comportamentos que tendessem a contrariar a execução dos projetos artísticos.
6. O facto de, aparentemente, na consecução dos vários eventos artísticos produzidos, exposições, peças de teatro, dança, existir uma espécie de assunção identitária coletiva, observada na felicidade exibida pelos alunos.

A partir da enumeração destes tópicos e com o desenvolvimento do Ateliê, como polo catalisador das observações da prática visual, surgem as perguntas de partida, essenciais a todo o processo de investigação que desenvolverei:

1. Como pode a prática artística visual, de um ateliê inserido num projeto educativo alternativo, ligado a uma Escola, prevenir comportamentos de risco, promovendo a inclusão?
2. Qual a filosofia e quais as estratégias da prática artística visual, do ateliê do projeto Geração Cool?

3. O que é o projeto Geração Cool, que relação tem com a comunidade multicultural onde se insere?

A questão da escolha do estudo de caso como metodologia, advém da possibilidade de, como defende Stake (2012) se poder acompanhar, observar e analisar, uma entidade que faz um trabalho específico, no domínio da intervenção social, através da prática artística visual. O mesmo autor diz-nos, também, que o interesse em determinado caso resulta da necessidade de aprendermos, o que nele existe de peculiar. De qualquer modo, o interesse em revelar o que é o projeto Geração Cool, pela observação feita no Ateliê, está centrado na sua própria essência, na sua particularidade. Como referi, desde março de 2013, dirijo, com J. M., o Ateliê Caderneta de Cromos, específico para criação visual no Espaço Jovem e na própria Escola, para jovens em risco. Neste sentido, serei observador, tarefa que me trará a obrigação de perceber que cada análise, cada conclusão, derivará da capacidade de saber usar com sabedoria o microscópio e o telescópio. Tomando algumas das palavras de Stake (2012, p.115), serei um investigador de caso que, ao assumir o papel de ator, tentará ajudar a que a compreensão de determinado fenómeno se encerre ou discuta numa “elegância formal”, mesmo que, da parte dos leitores, “o vazio infinito me espere.”

Por outro lado, ao trazer os testemunhos e as opiniões dos jovens, dos monitores, dos responsáveis de algumas instituições parceiras, bem como todo o material que constituirá a base de dados para a análise do estudo, fotografias de trabalhos, das exposições, anotações no Diário de Bordo, procurarei estabelecer nessa análise, elos entre produção artística visual e construção cidadã, no âmbito da relação constituída entre todos os intervenientes, sobre a eficácia e o sucesso de um projeto como este.

Será uma investigação que tentará mostrar que, através da produção artística, os jovens podem assenhorear-se do seu destino, assumindo as suas identidades e não as forjadas, no sentido em que, nessa identificação consciente, pode morar uma construção coletiva mais cidadã. Inevitavelmente, tratando-se de um estudo de caso, em que participarei também como ator, a escrita, ao acompanhar a investigação, nos seus avanços e nas suas vicissitudes, não me tornará refém de qualquer análise extemporânea, mas apenas tratará de lhe dar significado, significado esse legitimado na minha própria observação e reflexão.

A redação desta investigação procurará, servir-se de uma estrutura organizada em diversos capítulos. Para além da Introdução, surgirá um primeiro capítulo, em que se fará a identificação dos quadros teóricos que fundamentarão as respostas às perguntas iniciais; um segundo capítulo em que serão referidas as razões que me levaram à metodologia empregue, crucial no acompanhamento processual; um terceiro capítulo em que se

apresentará o projeto Geração Cool e o Ateliê Caderneta de Cromos; um quarto capítulo, em que se fará a análise, triangulação de dados e discussão dos resultados; e a conclusão, que determinará a minha reflexão final, deixando também as limitações do estudo realizado e as indicações para o futuro. Saliento que esta organização por capítulos, deste modo referenciada, configura uma consequência do próprio processo de investigação.

Capítulo 1

Enquadramento Teórico

Tu és a tarefa.
Não um aluno, nem de perto,
nem de longe.
(Kafka 1917, p.145)

1.1 - Da estrutura do enquadramento teórico.

Como foi referido na Introdução, para responder às perguntas iniciais deste estudo de caso, pensei, como investigador e artista plástico, na organização de um Ateliê de artes visuais, para jovens em risco, residentes nos bairros do PIA e que pertencessem à Escola Secundária do Monte de Caparica. A ideia é, pela observação das estratégias de J.M., analisar o roteiro pedagógico das práticas realizadas e daí, entender como podem ajudar os jovens no seu processo de inclusão, à luz da matriz do projeto Geração Cool.

Assim, para estudar uma filosofia de ensino de artes visuais alternativo, desenvolvida num projeto de desenvolvimento social pela arte, com ligação a uma escola e à comunidade multicultural bem como a contribuição que essa prática artística pode ter nas opções de vida de jovens em risco, necessitei de uma estruturação teórica, que me referenciasse o fenómeno observado.

Yin (2005) citado por Duarte (2008) e por Meirinhos & Osório (2010), fala de desenvolvimento da teoria, como uma construção do investigador, no início do seu estudo, assente em enunciações teóricas, referenciadas na literatura presente, que lhe possibilitará a orientação da sua investigação. Sobre o mesmo assunto, Stake (1999), também citado por Meirinhos & Osório (2010), refere que o investigador deve desenhar uma estrutura conceptual. Deste modo, ao pretender estabelecer uma relação entre prática criativa e inclusão, será determinante que identifique o roteiro pedagógico dessa prática, para que, nela se reconheça, construção cognitiva, motivação, criatividade, imaginação, autoestima, autoconfiança e assunção identitária. Esse reconhecimento será feito à luz de um antagonismo e/ou complementaridade dessa prática não formal do Ateliê com o ensino artístico institucional da escola. Assim, estabeleci oito categorias, para os Quadros Teóricos: Contexto, comunidade e multiculturalismo; Projetos de desenvolvimento social e prática artística; Perspetivas contemporâneas de ensino artístico; Currículos artísticos, perspetivas sociais, éticas e cognitivas; Caderneta de Cromos e desenvolvimento cognitivo; Caderneta

de Cromos e prática artística; Caderneta de Cromos, motivação, criatividade e imaginação e Caderneta de Cromos e identidades.

1.2 - Contexto, comunidade e multiculturalismo.

1.2.1 - Do contexto

A importância de um contexto onde possa haver uma aprendizagem, no seu sentido mais amplo, físico e educacional, revê-se na relação estabelecida com o lugar, enquanto processo e objetivo. Assim, a problemática à volta do que é o contexto conduz-nos, num primeiro momento, à identificação do contexto físico. Se, por um lado, como Fróis (2008) refere, a definição institucional de escola não encerra uma determinação precisa sobre o seu espaço físico, por outro, como Bahia & Janeiro (2008) e Fróis (2008), dizem, existem outros locais onde se ensina e se aprende.

O projeto Geração Cool é um projeto de desenvolvimento social, de inclusão pela arte, abrangendo uma série de variadas atividades artísticas e microprojectos ligados a domínios como dança, música, artes plásticas e teatro. É impulsionado pela Santa Casa da Misericórdia de Almada, no âmbito do Programa Escolhas, em parceria com várias Instituições, como a Junta de Freguesia da Caparica, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e a Escola Secundária do Monte de Caparica, por exemplo. Deste modo, este estudo de caso é sobre um Ateliê de artes visuais, Caderneta de Cromos, no âmbito do referido projeto, ligado à Escola Secundária do Monte de Caparica, para jovens com comportamentos de risco, pertencentes a essa escola e residentes nos bairros do PIA. O Caderneta de Cromos é orientado pelo monitor J. M., quadro da Santa Casa da Misericórdia de Almada. Assim, foram estabelecidos dois lugares: a Escola Secundária do Monte de Caparica e o Espaço Jovem, no bairro PIA 2.

Não é só o contexto físico que determina o modo como se ensina um projeto de ensino artístico alternativo, inserido num amplo projeto de desenvolvimento, como é o Geração Cool. Também, como refere Fróis (2008), a ação pedagógica envolvida e todos os intervenientes diretos, como os jovens participantes no Ateliê, o monitor, eu, como investigador, responsáveis pelas instituições parceiras e demais pessoas que, de algum modo, deixaram a sua contribuição, são parte do contexto, já que determinam o modo como o processo se desenvolve.

Para Arends, (1995), no contexto escolar, cabe ao professor, ou aquele que orienta o ato de ensino, fazer do ato pedagógico, uma construção humanista, de grande alcance social, pois, como Silva (1995) refere, o exercício da docência é uma tarefa de sentido ético. A função de um professor, não se reduz às matérias que tem de ensinar. As questões ligadas

à Pedagogia implicam um olhar abrangente sobre o que é educar, numa perspetiva civilizacional. Assim, o docente deve compreender que a transmissão dos saberes se revê num processo cultural amplo e dinâmico, que apele à virtude, no sentido da procura do bem, enquanto instrumento de construção cidadã, processo libertador, mas ao mesmo tempo gerador de responsabilização social. Já Cunha (1996) salienta que o professor não deve ser uma espécie de curandeiro, cujo objetivo profissional se encerre na autossatisfação. Ao contrário, um docente como o monitor ou o mediador, deve rever-se no ato pedagógico, encontrando aí uma motivação para a reinvenção do futuro.

Em relação ao papel do monitor J. M., Carvalho (2012) refere que um técnico de ação social, um mediador, é uma espécie de depositário de todos os problemas daqueles que vivem na marginalidade. Savater (2004) realça a necessidade de existir objetividade nas escolhas de um educador, já que decide sempre entre o que é bom e o que não é, humana e profissionalmente. Neves (2011) citando Moore (2003) e Vezulla (2004), fala da mediação que é exercida nos Centros, como uma espécie de interposição numa qualquer contenda ou trato, de alguém independente, aceite pelos outros, que tenta favorecer os processos de comunicação, contribuindo para a estabilização ideal, criando uma atmosfera saudável, assente no respeito mútuo e na segurança. Arends (1995) refere que a figura do mediador se regula por uma ética de isenção em relação aos elementos envolvidos, assente numa imparcialidade social, religiosa ou cultural, sem qualquer poder sentenciador, mas ativo, enquanto introdutor de valores que invoquem o espírito cidadão, cooperativo, democrático, de partilha do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento social e emocional dos jovens.

Por outro lado, deve existir, como Carvalho (2012) sugere, uma adaptação gradual aos embaraços e oportunidades que a vida proporciona, ou seja, uma compreensão e uma consideração por aquilo que representa, sendo que, a educação, em qualquer sociedade, tem como tarefa facultar as ferramentas e transmitir a informação que torna essa adaptação possível. Deste modo, é importante que os papéis dos jovens e do monitor se rejam por códigos de conduta. Arends (1995) menciona, que na escola tradicional, existem normas próprias, baseadas em documentos produzidos pela tutela, regulamentando condutas em sala de aula, acentuando que, cabendo ao professor um papel orientador do ato pedagógico, deve ser importante uma negociação entre professor e alunos de regras de conduta, à luz das normas institucionais, no sentido de potenciar a responsabilidade e autoestima dos alunos. Do mesmo modo, foi o código de conduta do projeto Geração Cool, elaborado pelos responsáveis do projeto e pelos jovens envolvidos, regulando a participação, o comportamento e atitudes de todos.

Carvalho (2012) refere-se ao ato pedagógico institucional, como instrumento do poder dominante, nas suas palavras, um poder medroso, já que, qualquer sociedade ou época, na defesa do seu modelo identitário, utiliza a marginalização, a segregação de todas as formas de diferença, individual ou coletiva, sendo exemplo nos dias de hoje, o desterro das minorias étnicas para as periferias das grandes urbes.

Bourdieu & Passeron, (1977), citados por Stoer (2008), defendem que existe um processo de inculcação cultural, enquanto instrumento do poder dominante, a que chamam violência simbólica, subtil, mas extremamente eficaz, invisível e abrangente, que é realizado na escola, sob a forma de ação pedagógica. Os mesmos autores, ainda segundo Stoer (2008), mencionam que, na escola, o sistema educativo dominante assume o monopólio da ação educativa, porque ela é legitimada ao ser imposta anteriormente. Assim, a própria imposição experiencial da ação pedagógica, oculta-se no mecanismo da legitimidade/legalidade arbitrário do poder. Já Juanola & Calbó (2005) referem que todas as instituições que promovam ensino, são laboratórios, lugares de experimentação, identificados com a agenda educacional e política da sociedade a que pertencem, onde se ensaia a inculcação de valores, atitudes e normas, que as autoras entendem ser um tecido cognitivo e operacionalizador, relacionado com o desenvolvimento do aluno e que lhe proporciona a capacidade de formar a sua própria estrutura de valores. Bahia & Janeiro (2008), com base em Delors (1996), referem que a escola é um lugar onde a padronização dos currículos educativos pode restringir o desenvolvimento individual, através da inculcação de um modelo cultural conotado com uma agenda política.

Neste sentido, lugares alternativos à escola institucional podem oferecer, uma outra possibilidade de prática pedagógica, que permita o desenvolvimento pessoal pois, como Neves (2011) refere, um Centro Educativo, como o Espaço Jovem, é um local que tem por finalidade um ato educativo. Para Fróis (2008), o ato educativo fora do domínio escolar é não formal, porque carece de planificação prévia e assenta numa estratégia centrada à volta da motivação e do estímulo dos jovens, contrastando com o ensino formal, na sala de aula de uma escola. Fordam (1993) e Hargreaves & Fullen (1998) citados por Bahia & Janeiro (2008) dizem que um contexto pedagógico que determine, através de uma motivação específica a atividade educativa não formal, encarada numa perspetiva de satisfação de um determinado tipo de necessidades sociais e educativas, é potenciadora de aprendizagem e relevante para complementar e consolidar conhecimentos realizados na aprendizagem formal, já que provêm do contato com realidades exteriores à escola, através do desenvolvimento de ações culturais ou sociais. Assim, é importante que se perceba que nos espaços utilizados pelo projeto Geração Cool, as práticas artísticas encerram aprendizagem

real, construtiva, determinando, ao mesmo tempo, uma alternativa e uma complementaridade pedagógica ao ensino da escola formal.

1.2.2 - Da comunidade

A Escola Secundária do Monte de Caparica e o Espaço Jovem situam-se na freguesia da Caparica, concelho de Almada, distrito de Setúbal, inseridos na Área Metropolitana de Lisboa. Segundo a caracterização feita pela Junta de Freguesia da Caparica, esta comunidade sofreu um acréscimo populacional nas últimas três décadas, fruto do surto migratório e do crescimento do saldo fisiológico. Por outro lado, assistiu-se a um desenvolvimento assimétrico e desordenado da construção civil, num período em que os planos diretores dos concelhos não existiam em Portugal. Anarquicamente, nasceram bairros sociais multiculturais, entre eles, os bairros do PIA.

Guerra (2011) fala dos territórios de exclusão, imensos guetos, periferias autorizadas pelo poder dominante como palco de exclusão social, local de crise contínua, mas onde também existe um questionar permanente sobre o significado da realidade e uma busca de identidade que, como diz a autora, ultrapassa o lugar, o bairro, para se tornar num questionar nacional e mundial. Carvalho (2012) considera que os guetos refletem a realidade das sociedades atuais, como espaços de exclusão que designam o que é marginal, o que é inseguro e o que põe em causa a estabilidade convencional da sociedade, sítios, mais ou menos escondidos, que vigiam ao longe a cidade dos outros.

É, portanto, numa comunidade complexa e multicultural, que o projeto Geração Cool se constrói, numa relação não só de aproximação mas de interpretação social e cultural do lugar geográfico. Esposito (2007) citado por Sodré (2007, p.8) fala de comunidade, não como um ente coletivo, mas como uma relação, “o limiar onde se encontram os sujeitos individuais”, construindo, não um sítio onde se está junto com outros, mas uma troca, um compartilhar, com outros.

1.2.3 - Do multiculturalismo

Um projeto de desenvolvimento social pela arte, como o da Geração Cool, sediado numa comunidade multicultural ou multiétnica, segundo Banks (2001), citado por López (2005), ao promover aprendizagem, deve contribuir para que a diversidade, como praxe socializante obrigatória, se expanda à luz dos requisitos contemporâneos democráticos sobre o que é a dignidade humana. Para este autor, é necessário que exista harmonia entre diversidade e unidade; que se reconheça e respeite a diversidade cultural e étnica; que se promova a coesão social baseada na participação compartilhada; que se maximize a

igualdade de oportunidades para todos os indivíduos ou grupos; que se facilite uma mudança social construtiva que permita a dignidade humana e os ideais humanos.

Os jovens, refere Horta (2011), principalmente os de origem africana, filhos e netos de emigrantes que vieram das ex-colónias portuguesas e que habitam um *território de ninguém*, esquecidas há muito as ligações de identidade com as culturas ancestrais, assumem-se muitas vezes apátridas, ao não se reconhecerem como cidadãos de Portugal. Contraditoriamente, constroem aquilo que entendem ser a sua pertença ao país, no sentido em que definem e assumem, culturalmente, uma reação alternativa, afastando deste modo, a ideia de um bairro morto ou depósito social. O que significa que, nas periferias multiculturais ou multiétnicas, existe uma cultura emergente, multicultural e reativa, fruto da adaptação ou assimilação cultural enquanto processo, realizada à luz de uma identidade local, pelas interações sociais e a ação coletiva e que, como Guerra (2011) menciona, constitui a alma em ação, do *bairro* onde se vive.

Essa reação é particularmente construída no juízo de diferença, ligado ao conceito de diáspora, que caracteriza a malha multicultural desses bairros. Hall (2003) defende que a assunção dessa diferença resulta da convenção de um território onde se é um excluído; de uma fronteira que separa a integração da exclusão; da idealização de um *outro* e da ideia de um antagonismo entre a perspetiva de se estar dentro ou de se estar fora. Como Guilherme (2009) refere, a sociedade contemporânea é um campo de tensões entre o local e o global, o que leva a que as ideias de identidade, de tempo e de espaço, estejam permanentemente em aberto. Segundo a mesma autora, existe um processo de osmose identitário constante e em permanente negociação, revisto em múltiplas teses sobre o que são e quais são as identidades.

Para Santos (1997), globalização é um processo através do qual uma entidade regional, ou uma condição, expande o seu predomínio económico, político e cultural, identificando como regional, outra entidade ou outra condição rival. Deste modo, é a sociedade contemporânea, um pouco por todo o planeta, um complexo portefólio cultural, encerrando passados que se refazem num presente em constante movimento, rumo a um futuro, certamente, incerto. Hall (2003) fala de dois modos contemporâneos, contraditórios, de globalização: a que é imposta pelo modelo cultural homogeneizador ocidental, assente num monopólio económico, reforçada numa ideologia tecnológica opressora e a que, apontando para um despertar regionalista, vai revelando as diversidades culturais à escala mundial. A malha étnico-cultural que veste as periferias urbanas deste mundo global, definindo-o e reconstruindo-o enquanto fenómeno cultural, invoca em todas as agendas políticas um debate acerca de estratégias de abordagem, quer do ponto de vista social, quer do ponto de

vista educacional. Hall (2003), afirma que ligar a multiculturalidade e a etnicidade das periferias das cidades europeias à tradição, é um mito, pois assenta na possibilidade da construção de uma identidade cultural que se revê numa conceção de tribo ou pátria, propondo uma espécie de conexão metafísica entre origem, diáspora e destino, mas cujo fundamento histórico, é teleológico e redentor e não revelador da evidência contemporânea. Adianta o mesmo autor, citado por Pais (2011), que a consciência étnica ou assunção da etnicidade, deve ser um processo dinâmico de construção do presente e não uma revisitação folclórica e saudosista das origens.

Várias são as interpretações e as perspetivas em torno dos termos multicultural, multiculturalismo, intercultural, interculturalismo ou mesmo transcultural. Para Hall (2003), por exemplo, multiculturalismo é um termo que se aplica a um processo sempre em aberto ou a uma estratégia inacabada, de cariz político, em sociedades onde existem vários grupos culturais. Há, por vezes, confusão entre os termos multiculturalismo e interculturalismo. Para Santos & Nunes (2003), citados por Damázio (2008), o termo multiculturalismo pode indicar, ao mesmo tempo e alternadamente, descrição e projeto. Para Rosas (2007) citado pelo mesmo autor, multiculturalismo refere-se a um modelo ou grupo de modelos. Já Soriano (2004) citado por Damázio (2008), defende que multiculturalismo se refere à identificação da coexistência cultural, enquanto interculturalismo tem uma intenção reguladora sobre a necessidade de se reconhecer e tratar igualitariamente todas as culturas. Também Fleuri (2005) baseando-se em Moreira (2001) e Silva (2001; 2003), refere que o termo multicultural é empregue de modo distinto, quer como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, quer para relatar uma realidade de coexistência entre grupos culturais diversos, num mesmo âmbito social, quer referindo-se a visões de respostas sobre tudo o que diz respeito ao que é multicultural, quer ainda, caracterizando conceitos de cariz sociopolítico. Por outro lado, o termo intercultural, segundo o mesmo autor, é usado de modos diferentes, ou para mostrar realidades e perspetivas, contraditórias entre si, ou para significar relação entre grupos culturais, acrescentando que o termo transcultural tem, do mesmo modo, conotações diversas, quer como fator transversal a diferentes contextos culturais, quer como resultado de uma mistura de fatores culturalmente distintos.

A propósito de um outro conceito, próximo dos anteriores, Hall (2003), sobre a proliferação multicultural, cita Bhabha, (1997), que refere o hibridismo, como uma ideia que descreve as dinâmicas das diferentes culturas das comunidades, nada tendo a ver com a múltipla constituição racial dessas comunidades, mas antes caracterizando o processo cultural, globalizante, através do qual a cultural ocidental se lhes vai impondo e, consequentemente, produzindo a sua reação. Esta ideia, de certo modo, pode caracterizar a

osmose da produção artística do Caderneta de Cromos, enquanto manifestação reativa, pela invocação imagética contemporânea constante, reenquadrada à luz da simbólica ancestral latente.

Como expõe Barragán (2005), todos vivemos condicionados por grandes alterações, não só políticas, económicas, sociais e culturais, mas também epistemológicas, muito rápidas, cujos ciclos, definindo contextos que mudam constantemente, são, temporalmente menores do que o ciclo de vida humano. Deste modo, importa falar sobre políticas educacionais que tenham em conta uma correta interculturalidade. Fleuri (2005) refere que existe uma preocupação sobre esta problemática, mencionando um documento da UNESCO, *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*, aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em Paris, em 27 de novembro de 1978 e que, pela primeira vez, tenta implementar as ideias mestras sobre educação intercultural.

Em Portugal, Guilherme, Pureza, Santos & Silva, (2006) falam das tentativas de implementação de legislação sobre educação multicultural, particularmente na década de noventa do século vinte, baseadas em corretas interpretações das características multiculturais/interculturais da nova sociedade portuguesa. Concluem que apesar da preocupação legislativa, à exceção de algumas zonas suburbanas da capital, onde se concentram as comunidades minoritárias com alguns exemplos de uma correta aplicação das diretivas nas escolas, pouco mais tem sido feito.

Se, por um lado, Romão (2005) denuncia, como ficou exposto na Introdução, que a educação, enquanto agenda política, tenta impor a sua visão opressora, por outro, Nyman (2002) refere a necessidade de uma abordagem educativa artística multicultural, que apele a um desenvolvimento da sensibilidade. Esta autora defende uma aprendizagem que valorize a arte de todos e o seu papel através da História, neste tempo crítico da humanidade em que o respeito pelos ideais e crenças de todos os povos, deve ser um imperativo civilizacional e não uma nota de rodapé. Adianta ainda que, no sentido de proporcionar exemplos de coexistência pacífica, cabe aos professores o papel de fomentar nos alunos, através do ensino artístico, a capacidade de construir a sua identidade, pela compreensão da sua e das outras culturas, sejam quais forem as suas origens. Do mesmo modo, Juanola & Calbó (2005) ao definirem educação multicultural como aquela que, à luz de um correto reconhecimento da diversidade, faz um apelo aos valores pluralistas e democráticos, ressaltam a importância de nesta sociedade de muitas vozes, essa interação cultural determinar construção ética.

Assim, a educação artística, enquanto celebração da variedade e da diferença, como Fowler (1996) menciona, deve tirar partido das suas características, residindo no experienciar da sua multiplicidade, a gratificação da aprendizagem, defendendo por isso, que nas escolas multiculturais, as artes devem contribuir para que exista uma correta interculturalidade. Utilizando o termo multiculturalismo enquanto processo, o mesmo autor diz que o multiculturalismo pode construir, culturalmente, a unidade a partir das diferenças culturais e étnicas. Sobre o mesmo conceito, Fowler (1996) salienta a importância de existir, no âmbito da organização e aplicação dos currículos artísticos, um equilíbrio entre a assunção do património cultural de origem e o conhecimento do património cultural do país onde se vive, para que os jovens não sejam pressionados para escolhas que não queiram, ou matérias que já dominem.

Revê-se, nestas palavras, o projeto Geração Cool, particularmente o Caderneta de Cromos, pela pertinência com que invoca a prática artística baseada, quer no entendimento da contemporaneidade visual dos jovens que envolve, quer no permanente revisitar da imagética ligada às tradições das suas raízes. Como Fowler (1996) defende, o ecletismo artístico, enquanto processo dinâmico contemporâneo, revisitado nas culturas de origem das comunidades multinacionais ou multiétnicas, pode e deve estar na base da redefinição e consequente identificação de uma cultura de âmbito nacional. No ponto seguinte, falar-se-á dos projetos de desenvolvimento social pela arte e das razões do seu sucesso diante do ensino tradicional.

1.3 - Projetos de desenvolvimento social e prática artística

1.3.1 - Do alcance social

Azevedo (2011) ao referir-se a um tempo de grandes desequilíbrios sociais, potenciados pela crise económica que estalou em 2008, levando a roturas que trouxeram mais pobreza, mais exclusão, mais insegurança, mais solidão, conclui que um dos caminhos para que se atenuem esses desequilíbrios deve passar pelo desenvolvimento comunitário, baseado em projetos pragmáticos, objetivos e rigorosos na leitura das comunidades, onde se implementam. Deste modo, a promoção da cultura pode contribuir para que se estabeleça um modelo eficiente de projetos comunitários. Porém, o mesmo autor acrescenta, que uma ótica instrumental da cultura pode valorar positivamente um determinado projeto comunitário baseado em produção cultural, mas não encerra no seu objetivo, qualquer tipo de panaceia que possa tratar problemas de índole económica e social. Guerra (2011) expõe que só com voluntarismo cidadão, se poderá reinventar os pedaços de cidades que são as periferias esquecidas e onde mais desequilíbrios existem, através de uma interpretação correta da

atual multiculturalidade que os caracteriza. Uma consequente aplicação de ações culturais que tornem a interculturalidade efetiva, adianta a autora, contribui para uma releitura e análise das movimentações sociais, mostrando os vários grupos sociais envolvidos, as suas especificidades participativas, a maneira como reagem e se constituem em torno de interesses comuns. Ao mesmo tempo, a autora denuncia o desinvestimento da agenda política no apoio a projetos de desenvolvimento, substituindo, por exemplo, a presença de animadores culturais por polícias. Para Carvalho (2012) qualquer projeto de desenvolvimento social terá de ser flexível, dinâmico e franco, construído à luz de uma leitura correta dos riscos que apresenta, baseado num entendimento de objetivos centrados nas realidades sociais e afetivas dos destinatários. Guerra (2011) encontra uma definição contemporânea de projetos de desenvolvimento, citando Denieuil, (1997, p.28): “é um projeto comum que tendo lugar num território concreto reúne uma comunidade específica e os atores partilham uma história comum que conhecem e vivem num perímetro restrito que permite romper o anonimato das opiniões”.

Zaluar (2004), citado por Pais (2011), refere que existe um clima de integração perversa, nas zonas das periferias urbanas, gerando assim uma espécie de tribos de jovens excluídos oriundos de culturas diferentes. Na verdade, segundo este autor, a perversidade desta gestação social, reside na assunção subversiva da identidade que vão definindo e, consequentemente, na construção de um coletivo (gang), muitas vezes baseado em relações casuais, como o fato de morarem na mesma rua ou prédio. Por isto e perante a questão da transgressão, que para Pais (2011) opera numa dinâmica que envolve o festejo da vida e o festejo da morte, não existindo limites entre festa e destruição, como numa invocação da *Laranja Mecânica* de Kubrick (1971), questiona-se Xavier (2011), deve entender-se o jovem marginal ou marginalizado como uma realidade postiça, um emplastro autorizado, mas perigoso, ou alguém que ainda pode regressar à ordem normalizada?

Para Durkheim (2013) e Xavier (2011) ninguém nasce com tendência para qualquer tipo de crime, ninguém nasce delinquente, já que, como Fowler (1996) afirma, existem fatores de ordem social, económica e cultural, que podem explicar os comportamentos de risco entre os jovens. Fowler (1996) defende que deve existir o mais cedo possível, um reconhecimento dos alunos em risco e o seu encaminhamento para projetos especiais, como os baseados em ensino artístico. Deste modo, adianta, as possibilidades de desvio total, antes da idade adulta, são menores.

Contrariando a cegueira das agendas políticas, Gulliver, Kinder & Wilkin (2005) falam de abordagens educacionais alternativas, no sentido de tornar a inclusão possível, criando um mundo de oportunidades para todos. Os mesmos autores adiantam, que projetos educativos

alternativos com abordagens artísticas informais, pela especificidade dos locais onde decorram, pela duração, pela elaboração dos respetivos horários, pelas exposições finais, pelo impacto positivo nas pessoas envolvidas e nas comunidades, são vistos como os que apresentam melhores resultados, no sentido em que proporcionam aos jovens, níveis de satisfação elevados e possibilidades de lhes trazer inclusão social. Tal parece não acontecer na escola tradicional, pois, como Stoer (2001) citado por Pais (2011) advoga, o Estado ao definir as suas políticas escolares para jovens das minorias étnicas, ou socialmente carenciados, através de programas que se focam na tentativa de lhes definir um espaço, falha ao não elaborar currículos específicos adequados, transformando assim, o referido espaço num gueto educacional. Os equívocos que alguns programas encerram, por melhor que sejam as intenções, espelham a própria agenda política, como o programa institucional PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) que, apesar de ter permitido a uma série de jovens, um processo de inclusão sólido e cidadão, através de aprendizagens e de diversas práticas desenvolvidas em âmbitos educacionais formais, carece, na minha opinião, de revisão curricular que lhe permita uma adequação consciente à realidade multicultural atual dos jovens a que se destina. Se Pais (2011) explica que essas políticas educacionais visam diminuir a pressão sobre esses jovens carenciados ou inadaptados, na sua passagem pela escola, a verdade é que, a esse aliviar de carga, não corresponderá, um acréscimo pedagógico sólido, que os capacite para o mercado de trabalho e lhes permita uma inclusão total. Por outro lado, o mesmo autor refere que coexistem várias outras visões sobre o combate ao insucesso escolar, o abandono escolar e a exclusão, umas baseadas em atitudes de compensação paternalista, outras que invocam as possibilidades de aprendizagens informais, através de programas alternativos, dentro ou fora do espaço escolar, como os projetos Geração Cool ou A Reinserção pela Arte.

1.3.2 - Do poder da prática artística

Xavier (2011) enfatiza o papel da prática artística, enquanto definidora de liberdade criativa e cidadã e consequente contributo para o sucesso dos jovens que frequentam projetos semelhantes. Na verdade, como Barragán (2005), Fowler (1996) e Xavier (2011) defendem, a propósito de projetos de ensino artísticos alternativos, é determinante a sua relação com as comunidades onde estão implementados, sendo indispensável um trabalho em rede, resultante das parcerias com instituições, como museus, galerias, centros universitários, associações de solidariedade, constituindo esta rede, uma ecologia de recursos, que preveem, por exemplo, a vinda de artistas, quer mostrando seu trabalho, quer participando com os alunos, compensando, de certo modo, algumas lacunas existentes nos

currículos educacionais. Neste sentido, meditando à luz do maior sucesso destes projetos alternativos, deveriam as escolas repensar as interpretações que fazem dos currículos tradicionais. Segundo Álvarez (2005) existe nos cidadãos, uma quebra de confiança nas instituições sociais, como a escola, a religião, os partidos políticos e outras organizações, pelo que tem aumentado a credibilidade dos museus e demais centros culturais, como lugar e processo de construção cultural. A mesma autora defende que é urgente que se definam novas estratégias culturais, que não se submetam a paradigmas de cariz economicista e que tragam uma cultura para todos, no sentido de construção de um conhecimento cidadão.

Como já referi no ponto 1.2.1 deste capítulo, o projeto Geração Cool é um projeto de desenvolvimento social, através da arte, que se aproxima, do tipo de projeto Reinserção pela Arte, da Fundação Calouste Gulbenkian, com coordenação de Jorge Barreto Xavier e dos projetos PRUs e LSUs estes pertencentes a um coprojecto mais amplo, First Time Project, realizado em parceria entre a Fundação Calouste Gulbenkian e o Arts Council England. Posso dizer, deste modo, que os projetos de desenvolvimento social através da arte são inspirados no conceito de que a criação artística pode transformar a vida dos jovens em risco. Como Pais (2011) sustenta, cabe à prática artística, um papel crucial nesse roteiro emancipatório, principalmente em campos experimentais de criação artística alternativa, como a educação não formal, em que os jovens podem reencontrar-se, construindo conhecimento, através da exaltação da curiosidade e da criatividade e por isso, respondendo melhor aos desafios que lhes são apresentados, como é o caso particular do Atelier Caderneta de Cromos.

Fowler (1996), Horta (2011), Victorino (2011) e Xavier (2011) referem estratégias baseadas em atividades artísticas, importantes para prevenir nos jovens, comportamentos de risco, como um processo gradual, feito de sucessivos ensaios, pequenos fracassos, alguns avanços. Adiantam que é fundamental que, a aplicação dos projetos artísticos leve a uma assimilação correta por parte dos jovens, num sentido construtivo global, de identidade pessoal, relacionamento social, conduta, criatividade e desempenho, sendo também necessária que, após a conclusão de cada projeto, os jovens encontrem um rumo. Deste modo, é urgente que os projetos de acompanhamento destes jovens, se construam baseados em parâmetros que privilegiem o reconhecimento e o estímulo da sua natureza intelectual, em vez de estarem assentes em parâmetros paternalistas, do género, *vamos entretê-los mas não pô-los a pensar*, próprios da agenda política do poder dominante.

Fowler (1996), Ings (2004) e Xavier (2011) a propósito dos artistas e colaboradores intervenientes nos projetos, falam de uma suposta debilidade do seu papel, que deve ser superada através de uma integração gradual, assente numa real leitura dos objetivos

comuns, que se estruturam enquanto ato educativo. Ings (2004) refere que essa presença, com posturas diferentes e métodos pouco convencionais de comunicação e ensino, estabelece uma relação improvável e inesperada, criando condições aos jovens que lhes possibilitam um advento da criatividade, usando competências artísticas, entretanto reveladas e trazendo-lhes estabilidade, autoestima, responsabilidade e, conseqüentemente, a inclusão no mundo adulto. O mesmo autor refere, que o sucesso nestes projetos, se relaciona com a ideia de que, não sendo importante responder bem ou mal a um qualquer desafio, os jovens assumam, através do experienciar, uma postura mais descontraída na sua produção criativa. Ainda o mesmo autor, menciona que o facto de os jovens terem a possibilidade de expor os trabalhos contribui, obviamente, para que os níveis de autoconfiança subam, sendo encarado esse momento de exposição, como uma espécie de celebração, revelador também da finalização bem-sucedida, de um percurso, perante a comunidade em geral e as suas famílias e amigos. A verdade, creio, é que à finalização bem-sucedida, corresponderá o sucesso cidadão do jovem.

1.4 - Perspetivas contemporâneas de ensino artístico

1.4.1 - Da pergunta, para que serve a arte?

Começam-se muitos parágrafos, que tentam responder a esta pergunta, com uma resposta singular e que é, não se sabe para que serve a arte, embora todo o tipo de considerações que exprimam visões culturais, científicas, sociais, políticas, ousem responder. Se para Araújo (2005), a arte como expressão, linguagem ou comunicação, tem uma dimensão universal, pelo que é transversal, social e culturalmente, Oliva (1981) defende que a arte constrói materialmente o pensamento, sendo inteligência visual. Se Moles & Romer (1978, p.189) deixam esta frase, “l’art est une sensualisation programmée de l’environnement”, Marcuse (1997) diz que é a dimensão estética de uma obra de arte que define a sua dimensão política. Já Read (1968) refere que a obra de arte possibilita uma libertação emocional e Duchamp (1997) fala do ato criativo do artista e da sua viagem, enquanto processo de subjetividade total. Fowler, (1996) ao ligar a arte com o ensino artístico, enfatiza o poder que a arte tem de incentivar os alunos a que vejam para lá, do que entendem ser os seus limites.

Teodoro (2003), ao invocar o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação do séc. XXI/Educação, *Um Tesouro a Descobrir*, relatório coordenado por Jacques Delors (1996) aponta a educação como a grande prioridade dos nossos tempos, elegendo quatro pilares fundamentais, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a conviver com os outros, aprender a ser*, fazendo justamente um apelo de âmbito

civilizacional. Educação, um tesouro a descobrir, encerra na verdade, uma honrosa intenção. Sendo um relatório elaborado por um poder, neste caso a Comissão Europeia, indicia que esse poder está ciente da importância da educação, do papel da escola e das instituições que apoiam o ensino. A questão é saber que políticas educativas, que currículos, que fazer para combater o insucesso escolar, que fazer para combater o abandono escolar, que fazer para contrariar essas mesmas políticas opressivas e muitas vezes intencionalmente inoperantes? A resposta só poderá ser dada através de uma educação inteligente, experiencial, justa, acessível a todos, contribuindo para a formação de novos homens, nova cidadania, novo bem-estar. Trata-se de uma outra ideia de escola, o que na verdade, em Portugal, parece não acontecer.

Em Portugal, observa-se neste momento, na reconstrução confusa das Metas Curriculares, a uma desmontagem das premissas que orientavam a educação visual. Confusa, na medida em que, estas novas orientações encerram uma rigidez programática, que põe em causa qualquer liberdade curricular, não existindo qualquer indício teórico diretor, mas antes, o enumerar aleatório de objetivos mais ou menos relacionados com conteúdos. Talvez, por isso, os jovens se revejam nas práticas artísticas não formais, dentro ou fora da escola, pelo apelo que essas práticas fazem a um experienciar mais libertador. Acredito que todas as visões sobre o ensino artístico não se devem reduzir a meros ensaios em torno da beleza do termo utopia, mas sim, serem a própria obra. Deste modo, a contemporaneidade deve proporcionar aos jovens uma educação visual, reflexiva, dinâmica e experiencial, que contribua na sua essência, para uma literacia mediática capaz de responder ao *subprime* imagético atual.

Na verdade, não há um modelo ideal de ensino artístico, como salienta Eisner (2002), nem sequer um consenso acerca dos objetivos e conteúdos das várias disciplinas que podem constituir um currículo de educação visual, pelo que se assiste hoje no mundo, a um debate sobre as filosofias que possam, ou não, influenciar a sua construção. Pena é, que em Portugal, seja a conjuntura económica, o alibi, para que não se produzam debates sobre todos os domínios da educação.

O Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool, enquanto projeto de desenvolvimento pelas artes, apesar de estruturalmente ligado à Escola Secundária do Monte de Caparica, não se rege, no que respeita às práticas artísticas, por qualquer currículo institucional. Assim, no âmbito da aprendizagem não formal de educação visual aí desenvolvida, é relevante que se invoque, qual a filosofia e quais as estratégias que orientam os trabalhos produzidos pelos jovens, respeitando-se o padrão característico promovido por J.M., em todas as outras atividades do projeto Geração Cool. Como

Gaudelius, Y. & Speirs, (2002) sustentam, deve reconhecer-se a importância de uma abordagem do ensino artístico, à luz de questões relevantes da contemporaneidade, já que, este é um tempo, em que mais nos identificamos na inter-relação que estabelecemos com o contexto social. Marques (2011) refere que uma conceção contemporânea de Arte, não se deve esgotar no processo, no Fazer, na concretização, pois a construção de uma narrativa dimensional, alicerçada na potenciação do ato de Fruir e no ato de Interpretar, serão determinantes para uma consciência atual da Arte. Por outro lado, Eisner (2002) defende, que é importante que os modelos de ensino artístico, mesmo os não institucionais, tenham como prioridade desenvolver competências nos jovens, que lhes permitam, devidamente motivados, construir cognição. Na verdade, essa construção, adianta o mesmo autor, deve ser feita pelo entendimento da criação artística como uma forma de pensamento, contribuindo, deste modo, pela potenciação da criatividade e da imaginação, para a clarificação das suas identidades individuais e coletivas, o que, para jovens em risco, poderá possibilitar a sua inclusão social.

Juanola & Calbó (2005) referem o interesse dos textos, quer de Elliot Eisner, *As Artes e a Criação da Mente* (2002), quer de Arthur Efland, *Arte e Cognição* (2002), que são reflexões à volta da relação entre arte e educação e que trouxeram para a discussão, as problemáticas que envolvem a renovação das visões sobre a Educação Artística contemporânea. As mesmas autoras salientam que Eisner (2002), ao enfatizar o papel do ensino artístico, diz que a sua relevância não se revê na transmissão de conteúdos, mas antes, na construção de conhecimento, pelas práticas criativa e interpretativa, redefinindo-se deste modo, à luz de uma nova posição curricular, na relação estabelecida com outros domínios educativos. Por isso, Eisner (2002) fala de cinco princípios que devem nortear o ensino artístico: a especificidade da arte como o objeto principal do ensino artístico; o reconhecimento da educação artística, como geradora de conhecimento; a importância do ensino artístico fornecer aos alunos ferramentas para uma boa prática artística e compreensão estética; a importância do ensino artístico na procura de uma identidade artística; a contribuição do ensino artístico para que exista entre os alunos e a sua vida quotidiana, protocolos de entendimento artístico, baseados no experienciar e na reflexão.

1.4.2 - Do ensino artístico contemporâneo

Importa expor, resumidamente, algumas das visões sobre educação artística atual, para que, ao serem referenciadas na prática artística visual do Caderneta de Cromos, se possa compreender, identificando aspetos comuns, qual ou quais estão presentes na filosofia adotada no Ateliê. Assim, no livro mencionado, Eisner (2002) descreve oito versões da

educação artística contemporânea, DBAE, Discipline-Based Art Education, (Educação Artística Baseada em Disciplinas), a Educação da Cultura Visual, a Educação para a Solução Criativa de Problemas, a Educação para a Autoexpressão Criativa, a Preparação para o Trabalho Profissional, a Educação para o Desenvolvimento Cognitivo, a Educação Artística como Reforço Académico e as Artes Integradas.

Em primeiro lugar, Eisner (2002) reporta-se ao DBAE, conceção sobre a educação artística, enquanto modelo de estratégias, que pretende envolver os alunos de uma consciência artística sofisticada, convidando-os a abordar as questões com pensar de artista, capacitando-os deste modo, para a criação artística, através do potenciar da imaginação e para a análise estética e histórica. Fowler (1996) e Barragán (2005) ao referirem-se a este modelo, falam de uma estratégia artística programática, sistematizada e sequencial, virada para o desenvolvimento cognitivo, tendo como foco a arte e a obra de arte e organizada à volta de quatro domínios ou disciplinas artísticas, a Estética, a Crítica de Arte, a História de Arte e a produção artística. Segundo Juanola & Calbó (2005), Barragán (2005) e Fowler (1996), nos Estados Unidos da América, em Los Angeles, Califórnia, o Getty Center for Arts Education, em 1985 lançou um apelo à escala nacional, para se mudar o paradigma do ensino artístico. Ainda segundo estes autores, esta ideia impulsionada por Eisner, propunha uma redefinição curricular do papel das artes, apoiada, por exemplo, em Rudolph Arheim (1954, 1969) e em Nelson Goodman (1968) ambos defendendo que arte é cognição; em Howard Gardner (1983) que falava da importância das inteligências múltiplas e da construção cognitiva no âmbito da inteligência espacial; em Jerome Bruner (1960) que sustentava uma aprendizagem centrada no reconhecimento e enriquecimento curricular das disciplinas artísticas. Na verdade, o DBAE foi o modelo inspirador em Portugal, até à entrada em vigor das novas Metas Curriculares, em 2013. Como Gaudellius & Speirs (2002) e Juanola & Calbó (2005), salientam, este paradigma de ensino artístico, implantado e consolidado em diversos sistemas curriculares, tem sofrido críticas de alguns educadores de arte, acerca da rígida racionalidade disciplinar e padronização curricular, pelo que articulou conceitos anteriores de autoexpressão com uma perspetiva cognitiva, de modo a adaptar-se ao contexto contemporâneo, globalizante, trazendo novos assuntos para o debate pedagógico, tais como democracia, multiculturalismo ou feminismo. Feitas à luz de uma visão pós-moderna, as críticas dirigidas ao DBAE, na opinião de Juanola & Calbó (2005), são: crítica à ideia modernista de progresso e novo, quer no plano curricular, quer no plano conteudístico, enfatizando a atualidade da arte moderna, em detrimento do que já foi feito; crítica à abordagem modernista sobre as questões do pensamento artístico e das suas linguagens; crítica à abordagem centrada nos modelos estéticos, formalista e

expressionista; crítica à atitude de superioridade cultural, na abordagem ocidental das culturas diferentes ou da cultura popular e crítica ao enfoque dado às funções práticas artísticas, em detrimento de outras do foro exclusivamente estético ou de modelo expressivo-terapêutico.

Eisner (2002) e Hirsch, Kett & Trefill (1993), citados por Juanola & Calbó (2005) referem uma outra visão pós-moderna para o ensino artístico, a Cultura Visual, que invoca a contemporaneidade imagética, residindo na aprendizagem da sua descodificação, a possibilidade de um entendimento da realidade, através da identificação de significação e valores, no âmbito, quer da cultura popular, quer da erudita, contribuindo, deste modo, para uma maior consciência artística e política. Hernández (2004) realça que a Cultura Visual é uma visão holística sobre as imagens que fazem o mundo, que pretende, ao identificar ligações entre tudo o que é cultural e socialmente problematizável, estudar, quer as imagens, quer, particularmente, os jovens e a sua construção identitária, a partir das relações que estabelecem com essas imagens. Importante, contudo, salientar que Juanola & Calbó (2005) mencionam que Eisner, se tem referido criticamente ao papel secundário da prática artística neste modelo.

Já a Autoexpressão Criativa é uma conceção de abordagem artística modernista, como Eisner (2002) e Juanola & Calbó (2005) salientam, que nasce no pós-guerra, a partir da década de 50, do século passado, influenciada pelos pensamentos de Herbert Read, expressos no seu livro, *Education Through Art* (1943) e os de Victor Lowenfeld, do seu livro *Creative and Mental Growth* (1947), baseada na ideia de que as artes trazem uma libertação da alma, através da criatividade. Assim, a aprendizagem artística, revendo-se neste conceito, tenta invocar nos alunos, todas as suas capacidades criativas naturais, através de um desenvolvimento da experiência pessoal, da importância da perceção individual e da potenciação da criatividade individual. Gaudellius & Speirs (2002) referem que a herança doutrinária de Lowenfeld, reside na importância que se atribui ao papel do aluno, aos seus interesses, habilidades e necessidades expressivas, durante o processo ensino/aprendizagem artístico, em detrimento dos conteúdos disciplinares, tornando o próprio processo individual de desenvolvimento determinante, na futura construção curricular. Para Juanola & Calbó (2005), os pontos criticáveis deste modelo, são o etnocentrismo e localismo que invoca, demasiado encerrado numa perspetiva modernista, pelo facto de ser ainda usado por muitos professores e modelos escolares, como tipo de ensino artístico que associa a arte à espontaneidade, enfatizando o papel da criatividade, da autonomia e da autoexpressão, mas excluindo os olhares sobre outras realidades culturais e sobre outros processos de construção cognitiva artística.

Os próximos cinco modelos expostos, que Eisner (2002) apresenta e retomados por Juanola & Calbó (2005) são a Educação Artística para a Preparação para o Trabalho, como conceção de abordagem artística, mais racional, centrando o seu objetivo, na possibilidade dos alunos, ao resolverem os problemas, usarem a experiência para desenvolverem as capacidades criativas e imaginativas, fomentando a autoestima, a organização, o trabalho cooperativo, tendo em conta o futuro profissional em qualquer domínio; a Solução Criativa de Problemas, inicialmente experimentada na Bauhaus em 1919 e referida, como mais vocacionada para o Design, cuja filosofia se revê na aspiração de levar os alunos a solucionarem os problemas apresentados, de um modo tecnicamente seguro e esteticamente aceitável; a Educação para o Desenvolvimento Cognitivo, como conceção de abordagem artística, baseada no enunciado de Rudolph Arnheim, sobre perceção ser cognição, do seu livro *Visual Thinking* (1969), que defende que a aprendizagem artística constrói pensamento; a Educação Artística como Reforço Académico, como abordagem focada no desenvolvimento das várias disciplinas básicas dos currículos, através do contributo e da exploração de especificidades de âmbito artístico; as Artes Integradas, modelo que relaciona curricularmente e de um modo global todas as disciplinas artísticas e não artísticas, no sentido de, ao promover no aluno uma visão holística do currículo, tornar a sua experiência de aprendizagem mais intensa e abrangente.

Pelo que observei e de que falarei mais à frente, no Caderneta de Cromos, a prática artística visual desenvolvida pelos jovens, pelas características específicas que encerra, ao não se rever em nenhum programa curricular artístico institucional, sem a imposição de conteúdos pré-definidos, enquadra-se sobretudo em duas das perspetivas anteriormente referidas: a Cultura Visual, pois tem como enfoque teórico, a convocação permanente da imagética dos seus quotidianos e a Autoexpressão Criativa, como prática operacionalizadora, pelo campo experiencial proporcionado.

1.5 - Currículos artísticos, perspetivas sociais, éticas e cognitivas

1.5 1 - Do sentido social e ético de um currículo artístico

Como disse no ponto 1.2.1, qualquer instituição, onde a aprendizagem aconteça, como Juanola & Calbó (2005) referem, são lugares onde se ensaia a passagem de valores, modos de atitude e de normas, assumindo uma função social e ética, seja qualquer for a sociedade, seja qual for a agenda política. Deste modo, as mesmas autoras salientam que é através desse corpo de referências éticas, de cariz cognitivo e ao mesmo tempo operativo, que o jovem pode edificar o seu próprio sistema de valores, já que essas referências estiveram presentes no desenho curricular que determinaram os saberes transmitidos, pois

influenciaram a seleção de conteúdos, a organização metodológica didática, a estruturação das turmas e a avaliação. Assim, a escola ou o lugar onde se processa uma aprendizagem, como o Atelier Caderneta de Cromos, enquanto laboratório de prática socializante e ética, tendo algumas características de lugar estrutural, segundo Teodoro (2003), deverá ser um fórum onde as atuais e as futuras gerações, possam repensar um mundo diferente, melhor e mais justo. Ou seja, deve ser um lugar de experimentação para a reinvenção da cidadania. Na verdade, o mesmo autor ao falar de escola como lugar estrutural, está a nomear um conceito de Cortesão (1998) que amplia o conceito de lugar estrutural de Santos (1995, p.420), aqui citado por Teodoro (2003): “lugar estrutural, no seu grau mais abstrato, é um modo de produção da prática social, é um conjunto de relações sociais cujas contradições internas são asseguradas por uma dinâmica endógena específica”.

Esta leitura contemporânea daquilo a que se chama lugar estrutural, como sítio ou prática ou sistema de relações, que se redefinem na dinâmica das suas próprias contradições, encontra-se na escola ou no lugar, onde o ensino e a aprendizagem têm lugar, pelo que, quaisquer interações daí resultantes darão origem a luta e a compromisso, como nos lembra Teodoro (2003).

Se John Dewey (1971) defende que um sistema educacional deve promover igualdade e emancipação consciente, contribuindo para que se estabeleça a democracia, cujo fim é a felicidade partilhada, já que os valores que a norteiam são liberdade, a igualdade e a participação, por outro lado, é o momento histórico ou a sociedade, como Eisner (2002), Durkheim (2013) e Barragán (2005) expõem, que determinam as orientações educativas. Para os autores citados, estas determinações educacionais representam a visão ideológica e cultural vigente, pois em todos os povos existe uma ideia cultural específica que, pela educação, é transmitida às crianças, independentemente do estrato social, como modelo de pedagogia. A questão, será sempre, que educação, que futuro? Sintetizando, Eisner (2002) afirma que o derradeiro objetivo da educação, ao fornecer todas as ferramentas para que as pessoas se possam autoeducar, é permitir que se perpetue todo um processo de reinvenção civilizacional, como também se depreende nestas palavras de (Durkheim 2013, p.53):

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente.

Noutro sentido, como Eisner (1982), e Fowler (1996) referem, a propósito do domínio artístico, um currículo educacional é um mecanismo de transformação da mente, pelo que é imperioso que, na sua construção, se tenha em conta a valorização das várias inteligências individuais, enquanto potenciadoras de várias formas de conhecimento. Já Polónio (2003)

fala da importância do contexto social na construção da realidade e, conseqüentemente, da sua influência na estruturação dos modelos educacionais artísticos, encontrando semelhanças entre o processo de construção da realidade ao longo da vida com as estruturas das linguagens artísticas. Também, como Agra (2003) menciona, os currículos educacionais não reconhecem ainda a verdadeira importância do ensino artístico, resultado de paradigmas que ignoram os processos cognitivos que lhes são específicos. No entanto, é necessário identificar quais os fatores que influenciam a sua elaboração e compreender de que modo essa influência se processa. Assim, a natureza da sociedade que influencia um currículo, é um desses fatores determinantes, pois, segundo Fowler (1996), ao falar da composição multinacional e multiétnica da arte dos Estados Unidos da América, se por um lado, essa composição se espelha na cultura americana, caracterizando-a, por outro, levanta questões de escolha, no plano da idealização dos currículos artísticos e da sua aplicabilidade.

Chalmers (2003), citado por Juanola & Calbó (2005) propõe, à luz do modelo DBAE, a propósito da crítica pós-modernista aos modelos de ensino artístico mono culturais, que a escolarização deve ser multicultural, nos planos, moral e educativo; que a educação multicultural deve ser para todos e não apenas para as minorias étnicas; que a educação multicultural deve ser, culturalmente abrangente; que todas as heranças culturais são multiculturais enquanto construção contemporânea e mutáveis nas suas significações e limites; que a experiência cultural individual se deve rever à luz do entendimento multicultural; que a educação multicultural deve ser repensada integralmente, através de uma nova estrutura curricular global; que a aprendizagem, deve ser moldável individualmente e focada em questões cativantes, fomentando estratégias de pesquisa no aluno, pela sua curiosidade. Deste modo, o ensino artístico contemporâneo, enquanto processo de indagação dinâmico e contínuo, como o mesmo autor refere, oferece os meios para que se produza uma interpretação correta das características transculturais da arte em geral. Mas a multiculturalidade, a diferença étnica e a inclusão, não são os únicos aspetos a ter em conta, pois, como Juanola & Calbó (2005) salientam, outros tipos de diversidade, como a diferença de género, de níveis, de estado social, também são determinantes. Já para Barragán (2005), existem outros fatores, essenciais na construção dos currículos artísticos atuais, questões como: a perspetiva socio crítica da aprendizagem; ênfase na aprendizagem estratégica, individual e cooperativa; abordagens que reflitam a componente emocional das relações educativas; abordagens tenham em conta os chamados estudos sobre feminismo, identidade de género, identidade cultural, etc.

Não existindo ensino artístico formal no Ateliê e por isso, nenhum vínculo curricular, a sua prática de ensino/aprendizagem, permite-me, pelo seu caráter específico, enquadrá-lo à luz de alguns dos pressupostos citados, como a ideia da multiculturalidade, o respeito pela diversidade e as abordagens que envolvam, como Barragán (2005) refere, uma Educação Artística Crítica e Integrativa.

1.5.2 - Do currículo artístico construtor de conhecimento

Barragán (2005) refere os modelos de educação artística tradicionais, baseados em objetivos como desenvolvimento das aptidões manuais, o potenciar do domínio psicomotriz e o fomentar de um apelo a uma estética questionável, como os que servem as agendas políticas, de influência economicista, viradas para a produção e consumo e não para o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica. Por isso Fowler (1996) defende que o ensino artístico, para que seja considerado básico, condição essencial de reconhecimento e pertença em relação a um currículo educacional geral, não se deve circunscrever a uma mera aprendizagem de técnicas, como portefólio de disciplinas que apenas tornam os alunos habilidosos mas, ao invés, deve ser um ensino artístico global, baseado numa correta interpretação do fenómeno artístico, construtor de conhecimento visual.

Eisner (2002) sublinha, que o papel dos educadores, deve suplantiar quaisquer contradições que se encerrem nos modelos de ensino artístico seguidos, exercendo um ensino inteligente e cidadão, numa correta identificação dos jovens que tem pela frente. No mesmo sentido, Agirre (2003) ao criticar a organização dos currículos artísticos, centrados na figura do mestre, no enunciar monocórdico dos conteúdos, na repetição dos mesmos exercícios e num método de avaliação refém da memorização, defende uma estruturação curricular, que capacite os alunos das competências essenciais, aprendizagem baseada em respostas de âmbito cognitivo, criação consciente em sala de aula e análise sustentada de obras de arte observadas. Araño (2005) sugere que, se por um lado, definir arte se mantém ainda como uma tarefa em aberto, por outro competirá aos professores de ensino artístico, de uma forma objetiva e lúcida, usarem o espaço de debate que se abre, para a experiência e especulação como meios de desenvolvimento cognitivo. O mesmo autor refere que só com uma abordagem cultural àquilo que se entende por cultura, se pode pensar uma educação artística coerente.

Será também importante que o ensino artístico institucional debata em sala de aula, as questões políticas, sociais e culturais contemporâneas, pois, como Gaudelius, & Speirs, (2002) mencionam, são matérias de interesse, pelo exemplo dos artistas atuais, que as invocam nas suas obras, enquanto processo de compreensão do mundo, permitindo ainda,

pelas vastas áreas de possibilidades que abrem, a construção de currículos bem estruturados e uma maior maleabilidade pedagógica ao professor. Mas, se a escola não o faz, muitas vezes, os projetos alternativos de ensino artístico, fazem-no, como no caso do Caderneta de Cromos. Fróis, Marques & Gonçalves (2011) sustentam, que as artes são fundamentais para que um ser humano expanda as suas capacidades sensoriais e criativas, pelo que a educação artística surge como veículo ideal, possibilitando condições de desenvolvimento nos domínios cognitivo, afetivo e expressivo. Fowler (1996) salienta a importância do ensino artístico chegar a todos, referindo que é necessário começar pelo ensino básico. Idêntica opinião defende Marques (2011), para quem, devem ser criadas, muito cedo nos jovens, condições essenciais para que o contato com o mundo da arte se concretize, estabelecendo-se, assim, elos que evocarão e construirão uma autonomia própria. A mesma autora refere que esse contacto deve basear-se na exploração e na formulação de questões e conceitos, como fonte de aproximação a vários/outros contextos e produção de múltiplos segmentos de cognição, contribuindo para a otimização dos processos de outras aprendizagens em curso. Eisner (2002) menciona a dificuldade sentida pelos autores de currículos artísticos, pois o planeamento da experimentação não se coaduna com as matérias orientadas para se produzir entendimento teórico e vice-versa, o que denota, ou falta de conhecimento sobre as visões atuais de ensino artístico ou falta de vontade política.

Do ponto de vista da influência das perspetivas contemporâneas de ensino artístico, há a possibilidade de coexistirem vários dos paradigmas anteriormente citados, combinando estratégias numa construção curricular, institucional ou não, e que traduz o interesse com que se olha a educação artística hoje em dia. Em Portugal, no projeto O Primeiro Olhar/Programa Integrado de Artes Visuais, da Fundação Calouste Gulbenkian, como Fróis, Gonçalves, & Marques (2011) referem, é notória, a presença do DBAE, do Arts Propel (com a contribuição de Howard Gardner), desenvolvido no âmbito do Projeto Zero da Universidade de Harvard, do VTS, Visual Thinking Strategies de Abigail Housen e Philip Yenawin, e da Cultura Visual, próximo de Efland e Hernández, Este projeto da Gulbenkian pretende, formando professores e ensinando alunos, fomentar o gosto pela arte. Barragán (2005) fala da importância de projetos educativos que capacitem o aluno de uma formação integral, contribuindo assim para que possa tornar-se um cidadão, livre, responsável e crítico. Neste sentido, norteia-se o Caderneta de Cromos, enquanto prática artística visual alternativa de um projeto de desenvolvimento social através da arte. A este propósito, Eisner (2002), refere o termo *currículo nulo*, que não se reporta ao que é ensinado na escola, mas ao conjunto de saberes e competências, que os alunos procuram fora do âmbito escolar,

quando, por vários motivos, assim o entendem. Para este autor, existe um desejo de aprendizagem fora da escola, fruto de alguma insatisfação dos alunos e das limitações que encontram nos conteúdos e propostas curriculares do ensino tradicional.

Portanto, é essencial que se compreenda o profundo alcance social e ético do ensino artístico, alternativo ou não, enquanto processo de transmissão de conhecimento. O caso da prática do Ateliê, é paradigmático, pois encerra no seu desígnio, todo esse propósito de construção civilizacional. Como Barragán (2005) defende, para os jovens, a criação artística, individual, cooperativa e comunitária, pode ajudá-los no processo de inclusão social, ao fomentar estratégias de identificação pessoal e coletiva, que se reveem, não só no processo de participação, mas também no resultado final, para o qual contribuíram. Este autor refere, a propósito da motivação e do prazer da criação artística coletiva, a importância da validação da experiência criativa individual, através da cooperação, da negociação ou intervenção na resolução de conflitos, pois fomenta a tolerância pela diversidade, quer humana, quer opinativa. Fowler (1996, p.55) conclui que um currículo sem artes, com a consequente inibição dos alunos usarem a imaginação e a criatividade, leva a uma visão de mundo mais pobre: “the arts therefore enrich the curriculum by adding important extensions of awareness and comprehension at the same time that they affirm the interconnectedness of all forms of knowing. This is why an education without the arts is incomplete.”

1.6 - Caderneta de Cromos e desenvolvimento cognitivo

1.6.1 - De Arnheim ao Espaço Jovem

À volta destas palavras de Arnheim (1981, p.52), “ver es comprender (...) la percepción realiza a nivel sensorial lo que en ámbito del raciocinio se entiende por comprensión”, foram construídas perspetivas sobre criação artística e educação artística. Este autor, ao defender que a perceção é atividade cognitiva, que cognição, são todas as operações mentais e que perceção visual é pensamento visual, lançou as bases para novas abordagens do pensamento artístico. Baseando-se nas teorias da Gestalt, o mesmo autor defendeu que a perceção é consequência de uma interação entre o objeto material, o meio luminoso, enquanto transmissor da informação e as características biológicas do observador. À volta das palavras de Arnheim, girará também, toda a perspetiva processual do Atelier Caderneta de Cromos. Essa visão da prática artística como construção cognitiva, estabelecerá o padrão, que ilustrará o processo de assunção identitária, potenciadora de inclusão social.

Parsons (1998) citado por Efland (2002) refere que Arnheim (1969) fala da perceção como um trabalho/esforço cognitivo, chamando pensamento visual à perceção visual e dizendo que criação artística visual é uma reação cognitiva a um problema de ordem do

visível. O mesmo autor defende que, quando se pinta ou desenha, na bidimensionalidade da superfície da tela ou do papel, o que está em causa não é a mera reprodução de uma imagem da realidade, mas sim a possibilidade de se representar a três dimensões essa realidade, através da elaboração e utilização de estruturas formais que a substituem. Deste modo, qualquer prática artística, como Arnheim (1976), lembrado por Maeso (2003) defende, é uma forma de pensamento, de raciocínio, já que um artista é alguém que pensa com os sentidos. Ou seja, criação artística é cognição. Fowler (1996, p.28) por outro lado, acrescenta que as artes proporcionam modos distintos de cognição: “the arts are ways in which we construct our reality and give representation to our lifestyle and our emotive beings, something that takes considerable thought and knowledge. The arts are a product of the mind. They are cognition.”

O reconhecimento do papel das artes, como domínio de construção de conhecimento, é uma tarefa em aberto, pelo menos, enquanto os construtores de currículos continuarem agarrados a visões tradicionalistas sobre as artes ou a diretivas baseadas em tesouraria. Fowler (1996), Eisner, (2002) e Efland (2002) falam da necessidade de se alterar na sociedade a ideia de que as artes se referem apenas ao domínio da futilidade das emoções, sendo a escola, o lugar ideal para que essa mudança cultural se opere. Segundo Xavier (2011), existiu até ao penúltimo quartel do século XX, uma visão unilateral da própria História da Arte, ao ignorar a importância da visão social, por exemplo, em que toda a criação artística do século XX assenta, pelo que o papel destinado ao ensino artístico e, conseqüentemente à produção artística, se encerrou na possibilidade de não ser conhecimento. Por outro lado, Eisner (2002) e Fowler (1996) salientam o papel influente que as artes têm na nossa consciência, elevando o paradigma da compreensão do mundo, para um nível mais elaborado, através do aperfeiçoar dos sentidos, da evocação da imaginação e do desafio experimental, pois são linguagens que carregam significação e cognição. Nesse sentido, Eisner (2002) defende que houve já um reconhecimento que o processo criativo envolve cognição e que o ensino artístico se deve rever nessa premissa.

Para Efland (2002), o estudo das obras de arte permite que se estabeleçam condições que possibilitam conhecimento, pois é construído segundo uma abordagem cognitiva. Por outro lado, como Funch (2011) refere, o ato de fruição de uma obra de arte desencadeia sempre um processo intelectual, que lhe é independente e a que chamamos contemplação estética. No entanto, este autor refere que a compreensão artística difere da espontaneidade do momento experienciado de contemplação estética, ao envolver produção cognitiva e sensação de prazer, o que, por si, resulta da aquisição de uma nova percepção. Já Leontiev (2011) defende que não existe automatismo no perceber artístico,

mas sim uma atividade mental complexa, resultado da essência criativa individual, quer da percepção, quer da criação artística. Na mesma linha de raciocínio, este autor e Parsons (2011) defendem que a compreensão artística de uma obra de arte, na sua grandeza significativa e, conseqüentemente, produtora de riqueza cognitiva pessoal, configurando informação e comunicação, deriva de uma escolha que o observador faz, ao rejeitar o peso da sua própria percepção e dos seus filtros de produção de significação.

1.6.2 - Da construção cognitiva

Deste modo, como Funch (2011), Efland (2002) e Fowler (1996) sustentam, é necessário potenciar, no campo da aprendizagem artística, as possibilidades da compreensão, como ato cognitivo e garante significativo de qualquer experiência artística de criação ou fruição, o que possibilitará aos alunos, uma maior facilidade de encontrarem no processo de construção simbólica e na sua análise, ferramentas que lhes facultarão atos de aprendizagem mais eficazes, mesmo noutras áreas cognitivas. O que se torna relevante, pois, como Efland (2002) defende, mesmo sendo aceite que arte é cognição, existem diferenças com os outros domínios do ensino, pela especificidade do género de processamento cognitivo e das estratégias de aprendizagem. Neste sentido, Attenborough (2002) relembra Cornett (1999), sobre o papel aglutinador das artes, quando se relaciona com outros domínios do conhecimento, dando o exemplo das interações que existem entre literatura, artes visuais, teatro e música, com a ciência, estudos sociais e matemática. Por outro lado, (Fowler, 1996, p.47, p.55), adianta que a arte, ao introduzir uma matriz cognitiva diferente, convoca novas perspetivas de se abordarem as questões, contribuindo para que, essas interações se processem de um modo holístico e não convergentes:

The arts complement the sciences because they nurture different modes of reasoning. The arts teach divergent rather than convergent thinking. They ask students to come up with different, rather than similar, solutions (...) The arts provide a more comprehensive and insightful education because they invite students to explore the emotional, intuitive, and irrational aspects of life that science is hard pressed to explain.

Efland (2002), a propósito da importância de se reconhecer as artes como cognição, apresenta quatro argumentos: 1) o argumento da flexibilidade cognitiva, que reconhece que o carácter subjetivo, não estruturado das artes, implica abordagens alternativas que possam abarcar todo um vasto campo, complexo e diferenciado; 2) o argumento da integração do conhecimento, que implica que a interpretação de obras de arte e conseqüente compreensão contextual e relacional com outros domínios potenciem cognição; 3) o argumento da imaginação, imaginação entendida como uma atividade resultante de um processo constante, com a contribuição da metáfora e da narrativa para a procura de novas

significações; 4) o argumento estético, que estabelece o ponto em que a experiência estética tem valor educativo, no domínio do ensino artístico, enquanto prática e objeto reflexivo. Também Gardner (2001) recorda Arnheim (1969), que refere que a percepção da realidade convoca as operações cognitivas de maior importância. Já para Eisner (2002), cognição é um processo global que nos permite consciencializarmo-nos, individualmente e na relação com tudo o que nos rodeia.

Importante ainda, a contribuição de Howard Gardner, da Universidade de Harvard, que esteve ligado, juntamente com Nelson Goodman, ao Project Zero, em 1967, projeto inspirado em Rudolph Arnheim, suportado na ideia de que a arte e consequentemente, pensamento e criação artística se relacionam com cognição. Gardner no seu livro *A Teoria das Inteligências Múltiplas/Estruturas da Mente* (2001) sustenta que uma capacidade intelectual, ao comportar uma série de competências que permitem ao ser humano a conceção de problemas, a sua resolução ou a criação de objetos traz também a possibilidade de se criar a oportunidade para se construir saber. O mesmo autor acrescenta que existem vários tipos de inteligências, as inteligências múltiplas, de certo modo autónomas, das quais o ser humano se serve na sua construção cultural do mundo, quer adaptando-as, quer juntando-as, contrariando a ideia instalada de que a inteligência se refere apenas aos domínios da linguagem ou da matemática. Para Gardner (2001) as inteligências múltiplas são ficções ou construções científicas, que decorrem da necessidade de se investigar as razões de existirem processos e competências, distintos entre si, na construção da realidade, pelo que, o estudo de cada uma, assente nas suas especificidades, revelará, inevitavelmente, toda uma estrutura de métodos e leis diferentes. Como refere o mesmo autor, uma delas, a inteligência espacial, ao interrelacionar-se com a percepção visual, independentemente de ser estimulada fisicamente, serve-se de uma série de capacidades específicas na sua construção do mundo, como a de poder reorganizar as percepções ou a de criar novas nuances na experiência visual, estando, assim, relacionada diretamente com as artes. Na verdade, como Gardner (1983), mencionado por Fowler (1996) diz, qualquer das sete inteligências múltiplas, não é intrinsecamente artística, mas cada uma pode contribuir para a criação ou entendimento da arte, através dos processos simbólicos artísticos, levando à geração de significação artística, logo, construindo cognição. Fowler (1996) adianta ainda, que as artes, no campo educacional, facultam a possibilidade de construção cognitiva individual, respeitando a diferença natural entre os alunos, ou seja, o seu potencial intelectual próprio, pelo que o pensar artístico, enquanto processo, é crucial para os estudantes e professores.

Fowler (1996) e Efland (2002) citando Parsons (1992) defendem que se deve encarar a arte como uma maneira de apreender o mundo, enquanto sistema de construção de significados, de modo a que, na elaboração de um currículo educacional, se perceba que a educação artística, sendo fonte de produção de conhecimento, se considere disciplina do foro intelectual. Na verdade, é, segundo o mesmo autor, a nossa capacidade de postulação de significados, que a aproxima, enquanto sistema simbólico de codificação da realidade e prática criativa, da educação científica. Fowler (1996) diz que, a imagem e a realidade, são entidades abstratas que contribuem, através da convocação dos seus significados, para uma melhor compreensão do mundo. Assim, o ato de aprendizagem artístico é semelhante ao ato de aprendizagem da matemática, em que o aluno aprende a usar os números e fórmulas para caracterizar estudos da realidade. O mesmo autor acrescenta que, o modo como um aluno de artes aprende um assunto, depende da capacidade que ele usa de, no momento da descodificação, encontrar significação na simbologia artística.

No caso dos jovens envolvidos no Caderneta de Cromos, o processo perceptivo e a questão de identificação/construção simbólica, reveste-se de uma grande importância, pois as práticas e experiências artísticas desenvolvidas, enquadraram-se numa perspetiva de Cultura Visual, operando em contextos de permanente invocação e reestruturação imagética. Como Fowler (1996) recorda, o ato artístico alimenta-se de dois processos complementares, a codificação, perceptiva, reativa e criativa e a descodificação, recreativa, interpretativa e avaliadora. O mesmo autor adianta que através da codificação, se reconstrói sob a forma de símbolos, a impressão da realidade, dando o exemplo do desenho de uma casa feito por uma criança, da importância cognitiva da imagem criada na apreensão da realidade e, conseqüentemente, da influência desse ato cognitivo no seu crescimento. Por outro lado, Cole & Scribner (1978) citados por Efland (2002) acerca da ideia de *mediação*, que é entendida como uma operação humana que facilita a sua relação com o contexto, adiantam que Vygotsky (1978) fala de *mediação* para referir a utilização de signos como ferramentas. Estas ferramentas, são uma criação humana, dinâmica, vital para que se estabeleça uma cartografia dos comportamentos e das relações individuais e coletivas com a realidade, permitindo a evolução cultural. Deste modo, conclui, todos os conjuntos de signos, ao serem interiorizados, transformam-se em comportamento.

Se Eisner (2002, p.22), por seu lado, deixa estas palavras, “the human mind is a kind of a cultural invention”, já Maeso (2003) salienta a importância da percepção visual como construção cognitiva no ensino artístico, pois muita da informação que filtramos é visual. Sendo uma convenção de características comunicativas, como Panofsky (1985) e Rubio (2003) mencionam, o símbolo permite ao ser humano uma série de possibilidades de

significação, sendo que a compreensão de um significado reside na separação entre o meio e o conceito. Por isso, Maeso (2003) fala da importância para as artes em geral e, neste caso, as visuais, dos símbolos poderem exprimir emoções e sensações. Assim, para Gardner (2001), Arañó (2005) e Maeso (2003) o ser humano, no âmbito da sua construção cultural do mundo e no plano da defesa da sua continuidade, como espécie, usa a mente para construir estruturas simbólicas ou sistemas simbólicos de comunicação e representação, geradores de significação. Deste modo, estas operações simbólicas resultam, do pensamento simbólico, enquanto competência humana, definindo-nos como indivíduos e possibilitando, segundo Woodward (1997) citado por Hernandez, (2005) a construção da identidade individual e coletiva.

Ainda no domínio do ensino artístico, Efland (2002) defende que todas as atividades envolvendo criação e interpretação de obras de arte são, do ponto de vista da teoria dos sistemas de processamento de símbolos, atividades cognitivas e, ao lembrar Piaget, acrescenta, que o desenvolvimento cognitivo começa quando as crianças estabelecem e reconhecem, nas suas experiências com a realidade, determinadas normalidades que, ao serem guardadas na memória, servirão para a construção das ações futuras. Assim, é possível, segundo Eisner (2002), identificar nas criações artísticas das crianças, desenvolvimento cognitivo, construído na aprendizagem, através das experiências que professores ou outros adultos lhes propiciam. Este mecanismo assenta na capacidade que as crianças têm de construir estruturas cognitivas próprias, a que ele chama *esquemas*. Assim, Lakoff & Johnson (1987) lembrados por Efland (2002), falam de imagem-esquema, como uma construção cognitiva, elaborada na assunção da experiência do corpo com a realidade exterior. No mesmo sentido, Efland (2002) cita Richard Anderson (1984, p.5) acerca da formulação de esquemas:

A schema is an abstract structure of information. It is abstract in the sense that it summarizes information about many different cases. A schema is structured in the sense that represents the relationships among components. The term schema is an apt one for characterizing knowledge, because the essence of knowledge is structure. Knowledge is not a basket of facts.

Deste modo, posso identificar os trabalhos produzidos no Caderneta de Cromos, como narrativas de esquemas, cartografias pessoais e coletivas, possibilidades de autorrevelação, enquanto construção cognitiva, potenciadora de uma construção identitária. Eisner (2002) recorda que não se deve considerar a criação imagética dos alunos, como um mero fruto das técnicas, embora o seu uso implique modos de pensamento, pois quer a experiência, quer a reflexão, são estruturadores de significação. Adianta, no entanto, que será importante

considerar como a configuração do mundo por um jovem, se pode observar num simples desenho que faça, como que dizendo, significo-me ao construir significado.

1.7 - Caderneta de Cromos e prática artística

1.7.1 - Das práticas

Anteriormente, no ponto 1.2.1 deste Capítulo, mencionei que a prática artística visual do Ateliê, considera-se como não formal, no sentido em que, não se revendo num currículo artístico institucional, não careceu de planificação prévia, apesar de operar numa relação de parceria com uma escola, decorrente do projeto Geração Cool. Por outro lado, essa prática ao assentar numa estratégia centrada à volta da motivação e do estímulo dos jovens envolvidos, não lhes exigiu a obrigação de possuir aptidões artísticas. Por isso, não esquecendo o propósito principal do Ateliê, que é a inclusão social dos jovens através da arte, importa referenciar o primeiro momento do processo, em que foi feito o convite aos jovens para realizarem trabalhos coletivos de grande formato. Pretendeu-se que os jovens descobrissem no experienciar proposto, uma alternativa à prática artística escolar, baseando-se esse apelo, na possibilidade dos jovens, ao convocarem a sua ingenuidade, encontrarem uma menor pressão e descontraidamente, poderem participar. Assim, executaram as suas obras, baseadas em estratégias de carácter experiencial, de trabalho cooperativo, potenciadoras do reforço das identidades, individual e coletiva, à luz de uma constante invocação da imagética do seu quotidiano. Como Fowler (1996) refere, existe uma diferença entre um modelo de ensino artístico mais tradicional, em que os alunos são conduzidos pelo professor e outro, em que os alunos encontram uma oportunidade de tomarem as suas próprias decisões, baseadas na criatividade, associada a um esclarecimento pessoal cognitivo, o que, parece-me, se aplica ao modo como as experiências artísticas dos jovens, foram conduzidas. Se num primeiro momento, permaneceu uma abordagem de apelo imagético, que se aproxima do paradigma da cultura visual, a prática encontrada, revê-se na autoexpressão criativa, enquanto experiência artística pessoal.

1.7.2 - Do Caderneta de Cromos e da Cultura Visual

Na contemporaneidade, a nostalgia até pode ser uma emoção que se experimenta numa tragédia em direto, quase que dizem estas palavras de Baudrillard (1981, p.14), “quando o real já não é o que era, a nostalgia assume todo o seu sentido”. Na verdade, noutras palavras do mesmo autor, (1981, p.9) “o real nunca mais terá oportunidade de se reproduzir”, parece sobressair a ideia de que já não importa, se existe ou não diferença

temporal entre dois acontecimentos não simultâneos. A indiferença, essa, assume-se num monólogo inevitável com o mundo das imagens. As relações que os seres humanos estabelecem com a imagética que produziram e à qual constantemente vão atribuindo nova significação, produz um fenómeno de reconstrução epistemológica, que o pós-modernismo, chama de Cultura Visual. Para Efland (2002), a percepção, convertendo-se num objeto de configuração de pensamento, converte-se ela própria, num conceito no nosso pensamento. Acaso (2005) defende, que no mundo pós-moderno, o poder das imagens define formas de orientação de vida, quaisquer que sejam as imagens, desde obras de arte à publicidade, observadas ao vivo, no computador ou num outdoor. Hernández (2004), acerca desta visão, cita Mirzoeff (1999, p.1,2), “human experience is now more visual and visualized than ever before, from the satellite picture to medical images of the interior of the human body.”

Ainda Hernández (2004,p.94) lembra Habermas, para quem, as imagens visuais, “lifeworld”, são um depósito linguisticamente composto de modelos interpretativos, que se transmitem culturalmente, fruto de três procedimentos que existem ao mesmo tempo, *reprodução cultural, integração social e socialização* e que organizam a estrutura desse “lifeworld”, segundo os conceitos de cultura, sociedade e pessoa. Sobre este assunto, Efland (2002), também citado por Hernández (2004), refere que estes conceitos são criados socialmente, recebidos pela aprendizagem e determinam a construção identitária, particularmente nos jovens, tradicionalmente mais expostos às imagens visuais. Deste modo, o campo reflexivo à volta da produção imagética do nosso tempo oferece, não só a oportunidade da sua compreensão, numa perspetiva social, política, económica e cultural, mas também a oportunidade para se ensaiarem novas abordagens no domínio do ensino artístico.

De acordo com Gaudelius & Speirs, (2002) e Sullivan (2010), a relação entre arte e vida contemporânea pode ser entendida, à luz da análise e descodificação daquilo que é a cultura visual, pois para Sullivan (2002) e Charréu (2003) a arte define-nos, ao possibilitar a capacidade de nos percecionarmos, pessoal, social, política e culturalmente. Citando Jay (1996) e Hernández, (2000), Charréu (2003) transfere esta ideia de confronto analítico com as imagens para o domínio do ensino artístico, enfatizando o papel das artes como *mediador cultural*, pelo que, baseando-se em Hernández, (2000), chama a atenção para a importância da Cultura Visual, propondo a definição de novos modelos de interpretação imagética. Hernández (2004), citando Walker & Chaplin, (1997), define Cultura Visual, como o conjunto das imagens que nos rodeiam, imaginadas e produzidas à luz de objetivos, estéticos, políticos e ideológicos, rituais ou simbólicos, trazendo, através do olhar, a possibilidade de se construir significado. Já Krug (2002) refere, que se pode compreender a

cultura visual através da vida quotidiana e vice-versa, pois os seus códigos de valores e significação vivem com a Cultura Visual, um espelhar mútuo e contínuo.

Assim, quando se solicitou aos jovens, que importassem as imagens do seu quotidiano, o seu mundo simbólico para as pinturas, foi sobretudo a significação cultural das suas vivências, que lhes foi pedido que invocassem. Na verdade, as obras por eles criadas, trazem a possibilidade da construção identitária, através da oportunidade da reflexão, como no exemplo de uma metralhadora desenhada por um dos jovens e que foi objeto de uma análise, como questão ética e social, de que, no Capítulo 3, falarei.

Freedman (2003), que tem uma importante contribuição para uma nova visão do ensino artístico, baseada nas concepções pós-modernistas sobre criatividade, advoga uma ampla reforma apoiada na cultura visual, pois, como defende, enfatiza o experienciar criativo ao convocar o conhecimento dos professores sobre os interesses dos alunos, o contexto sociocultural, as belas artes e a cultura popular. No mesmo sentido, Hernández, (2005), salienta a importância da cultura visual como estratégia de desenvolvimento cognitivo, no plano da criação ou da observação das imagens que nos rodeiam, enquanto representações imagéticas potenciadoras de reflexão e significação e o papel dos professores, a quem chama *trabalhadores do conhecimento*, na condução dessa abordagem.

Como Barragán (2005) defende, é determinante que exista uma abordagem educativa que englobe cultura visual, cultura educativa e intervenção social. Essa abordagem, enquanto paradigma interpretativo da imagética contemporânea, deve recorrer a estratégias de âmbito artístico, baseadas na interpretação simbólica que os jovens fazem do mundo. De certo modo, é o que acontece no Espaço Jovem, onde, pela permanente convocação das imagens do seu quotidiano ou da comunidade onde vivem, se proporciona aos jovens uma prática artística que, sendo reveladora das suas realidades vivenciais, contribui para a clarificação das suas identidades, quer a individual, quer a coletiva.

Também Gaudelius, & Speirs, (2002) falam da importância dessa abordagem desenvolver espírito crítico nos jovens, ajudando-os a filtrar ou descodificar todo o frenesim imagético à sua volta. Deste modo, o ensino artístico é fundamental para o seu desenvolvimento pessoal, incrementando mecanismos de pensamento analítico e possibilitando-lhes construção de conhecimento, ao contribuir para a compreensão, comunicação e resolução de problemas. Galician (2004), a propósito de literacia mediática, defende que todos devemos ter consciência que sancionamos o que vemos, residindo na urgência de se estar atento, o redesenhar de uma nova consciência civilizacional mediática, baseada numa responsabilização, que pode passar por estratégias aprendidas em contexto escolar, no âmbito do entendimento e descodificação das imagens que nos rodeiam.

Sullivan (2002, p.24) ao dizer que todos somos parte do mundo visual, acentua essa responsabilização, na medida, em que também determinamos as ações de codificação e descodificação das imagens:

Whether knowingly or unknowingly. We are part of a visual world. The different ways art functions in visual culture reflects the scope of the human imagination, yet how we make meaning from these images is determined not only by what we see but also by what we bring to the experience.

1.7.3 - Do Caderneta de Cromos e da Autoexpressão Criativa

Previamente mencionei, quer as características dos jovens envolvidos, ressaltando não ser importante terem aptidões artísticas, quer as características do Ateliê, onde as aprendizagens não se reportam a qualquer currículo institucional. Neste sentido e do ponto de vista da prática produzida, observo que existiu uma associação clara com o paradigma da Autoexpressão Criativa, pois como Eisner (2002) refere, é uma abordagem de educação artística apoiada na conceção de que a produção artística pela criatividade, traz a possibilidade de uma liberdade espiritual. Ainda a este propósito, Read (2007) salienta que o ensino pela arte, enquanto processo, deve ser tranquilo, sem qualquer pressão, libertador e ao mesmo tempo motivador para todas as aprendizagens, de modo a proporcionar ao aluno um desenvolvimento intelectual e social, sustentado na potenciação da sua criatividade, da autoestima e da sua identidade. Assim, tendo em atenção a importância da percepção e da criatividade individual, ao pedir-se aos jovens para que, serenamente, desenhassem e pintassem, envolvendo os impulsos pessoais, gerados num processo de motivação, constituiu-se uma prática plástica reveladora da experiência pessoal, potenciadora de autonomia e de autoexpressão, pois como Lowenfeld (1957) defende, citado por Gaudellius & Speirs (2002), a expressão artística de um jovem, encerra a sua definição enquanto indivíduo, mostrando-o na relação que estabelece com o mundo.

1.7.4 - Do Caderneta de Cromos e das aprendizagens

Efland (2002) lembra Vygostky (1975), para quem, a aprendizagem acontece sempre num determinado contexto social, pelo que todo o conhecimento e desenvolvimento, que daí decorram, dele estão contaminados e que, quando se criam, em contexto educacional, *zonas de desenvolvimento proximal*, potenciam-se condições, para um pensamento partilhado entre professor e alunos. Acrescenta que a linguagem, como criação humana, é fundamental como ferramenta de desenvolvimento cultural e civilizacional e que o processo de aprendizagem se constrói no desenvolvimento cultural, enquanto conhecimento concebido, como aquisição de ferramentas e prática do seu uso. Deste modo, Sousa (2003) menciona Piaget (1997) que defende que aprender é adaptar, acrescentando a propósito da

aprendizagem construtivista, que deve existir uma interdependência entre o aluno, as suas capacidades, os seus interesses, a sua estrutura enquanto ser e o que vai aprender, sendo necessário fornecer-lhe razões e ferramentas para que o ato de aprendizagem seja inteligente e ele possa, depois, raciocinar, relacionar, comparar e reagir.

No caso do Ateliê, apesar da prática artística ser não formal, existiu aprendizagem, porque subsistiu uma resposta a uma conjuntura, que se pode identificar com uma praxis idêntica a uma aprendizagem construtivista, enquanto experiência que decorreu num domínio de autonomia pessoal, face às solicitações do monitor. Por outro lado, pode falar-se de uma aprendizagem significativa, como Ausubel (1963) citado por Sousa (2003) refere, já que é uma aprendizagem não mecânica, ativa, baseada na exploração e na descoberta. Adianta o mesmo autor, como o recurso a um organizador prévio pode torná-la uma aprendizagem mais simples, dando o exemplo de pergunta ou uma imagem, de caráter abstrato, mas familiar ao aprendiz e comum ao conteúdo que se pretende ensinar, o que na verdade aconteceu, quando J.M. pediu aos jovens, que pensassem em imagens do seu quotidiano. Existiu também uma aprendizagem cognitiva, na prática artística no Ateliê, no sentido em que o seu roteiro pedagógico, enquanto estrutura identitária, é um modo de se construir cognição.

1.7.5 - Do Caderneta de Cromos e das estratégias de aprendizagem

Assim, reconhecidas as práticas artísticas produzidas pelos jovens, decorrentes da ausência de currículos institucionais, posso identificar estratégias que conduziram o processo de aprendizagem. Desde logo, uma estratégia de aprendizagem cooperativa, tal como Barragán (2005) defende, pois todas as pinturas de grande dimensão foram feitas em conjunto, promovendo ao mesmo tempo a individualidade e a consciência grupal, o sentido de partilha estético e composicional, para além de fomentar o diálogo crítico e negocial. Embora em ambiente informal, foram estabelecidos parâmetros de convivência e respeito, que puderam contextualizar as práticas dos jovens à luz do seu ambiente sociocultural, elaborando estratégias de aprendizagem socio construtiva, já que, segundo Barragán (2005) é determinante que se vincule a cultura produzida, neste caso, a produzida no Ateliê, com a cultura social da comunidade onde se insere.

Deste modo, houve uma intenção de se pedir que os jovens invocassem nas suas narrativas, simbologias que referenciassem o seu bairro. Também estratégias de respeito pela diversidade cultural, social, cognitiva, de género e de orientação sexual, foram empregues, pedindo-se aos jovens que recorressem a imagens que pudessem identificar a diferença, sendo que o desenho específico do projeto, resultante de parcerias entre várias e

diferentes instituições, proporcionou esta conjuntura de lembrança da diversidade. Como Barragán (2005) salienta, este tipo de estratégias, baseadas no contacto com a diferença, ajuda à construção da identidade individual. Para finalizar, foram implementadas estratégias, quer de indução de motivação, apelo à criatividade e à imaginação, como se falará no ponto 1.8, quer estratégias de tratamento de temas transversais e de educação de valores, através de pequenos debates informais, sobre questões ambientais, éticas e sociais, que tiveram impacto no trabalho artístico.

1.8 - Caderneta de Cromos, motivação, criatividade e imaginação

1.8.1 - Da motivação

A prática artística visual do Ateliê foi determinante para o possível êxito do processo de construção identitário, na motivação dos jovens envolvidos. Para Eisner (2002) e Fowler (1996), a prática artística fomenta nos jovens em risco, uma ocasião para os motivar, trazendo-lhes autoestima, responsabilização, autoconfiança, baseadas na reflexão e no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, pelo que projetos de desenvolvimento social de âmbito artístico, dentro ou fora da escola, revêem-se no conceito da arte ser um fator de construção cidadã. Na verdade, motivaram-se os jovens para a prática artística, com o intuito, de, no final do processo, saírem motivados, enquanto jovens cidadãos.

Bruner (1962), citado por Sousa (2003), a propósito do processo da descoberta por parte do aluno, defende na sua Teoria da Instrução, quatro princípios: *motivação*, *estrutura*, *sequência* e *reforço*. À luz desta Teoria, a *motivação* é uma das fases cruciais do momento em que se ensina. O professor tem de motivar os alunos, despertar-lhes a vontade de receberem os saberes que serão ministrados. A *motivação* implica três momentos, *ativação*, *manutenção* e *direção*, pelo que, no caso do Ateliê, o momento da ativação, é aquele em que se introduziu o fator incerteza, despertando a curiosidade, através de estratégias simples, como conversas prévias sobre o que queriam ou pensavam sobre graffiti, ou sobre a possibilidade de escreverem palavras-chave sobre as suas inquietações ou fazerem auto narrativas nas pinturas, dando assim início a um processo de resolução através da descoberta. O momento da *manutenção* reviu-se na continuidade e empenho da própria prática, enquanto o momento de *direção*, em que o experiencialismo proposto, pretendido como um meio-termo entre a prática individual decorrente da invocação da imagética pessoal dos jovens e alguma orientação do monitor, se baseou na *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky (1978). Na verdade, foi criada uma espécie de território de ninguém e de todos, onde se ensaiou uma estratégia de negociação. Bruner (1985, p.24; emphasis in original) citado por Efland (2002), explica o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*

de Vygotsky (1978), “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers”.

Quando se apelou aos jovens para que invocassem na prática artística, aspetos relacionados com a sua individualidade, no sentido de potenciar as suas qualidades pessoais, criaram-se condições para a motivação intrínseca e, consequentemente, possibilidades de construção identitária, já que, como Ings (2004) refere, citando uma coordenadora de um dos projetos que observou em *Creating Chances, Arts interventions in Pupil Units and Learning Support Units*, não existe nenhuma estratégia extraordinária, a não ser o uso da motivação intrínseca pelos jovens. Para Bruner (1966), citado por Sprinthall & Sprinthall, (1993), uma aprendizagem consolida-se melhor, quando alicerçada na motivação intrínseca, que surge da maneira como se é reforçado internamente, mesmo admitindo que, no início do processo, se invoque a motivação extrínseca como motor de arranque, esta dependendo de fatores externos.

Na verdade, motivar os jovens do Ateliê, para a criação artística, envolveu algumas estratégias, baseadas em atitudes de aproximação afetiva, como um olhar, um sorriso cúmplice, uma frase, uma ideia que se propunha. Foram estratégias, enquanto agentes facilitadores, como Rogers (2009) refere, a propósito de aprendizagens significantes, pois, estas posturas com os jovens, proporcionaram-lhes uma atmosfera mais descontraída, baseada no respeito, na liberdade e na cooperação. Sprinthall & Sprinthall, (1993), abordam também, a importância da interligação entre a motivação, a perceção e a aprendizagem, acrescentando que na sua correlação, residem todas as ações sociais, que definem a civilização. Compreende-se assim o interesse de existir num projeto de desenvolvimento social pela arte, um acompanhamento privilegiado do monitor, na condução das práticas artísticas, através de uma motivação constante dos jovens, o que, na escola tradicional, muitas vezes, não acontece, pelo excesso de alunos por turma.

As duas exposições de trabalhos dos jovens, realizadas, quer no átrio da Escola Secundária do Monte de Caparica, quer no Mercado da Caparica, tiveram o mérito de ser, tal como Fowler (1996) refere, enquanto finalização do processo, um momento de grande orgulho, revelador de como a prática criativa os pode tornar mais estáveis. Tal como Thondike (1913) citado por Sprinthall & Sprinthall (1993) defende, a propósito da sua *Lei do Efeito*, qualquer comportamento seguido de sucesso tem tendência a ser repetido, pois existe uma ligação entre aprendizagem e motivação, pelo que a aprendizagem torna-se mais rica quando despoleta ou produz satisfação no aluno. Também sobre a motivação para a realização do sucesso, Sprinthall & Sprinthall, (1993) referem que se baseia numa

necessidade autónoma, que atua como um estímulo para a realização, sendo assim entendida como sucesso. Deste modo, a identificação com o sucesso, pode ser o sucesso da identificação pessoal.

1.8.2 - Da criatividade

O que é ser criativo pode não ter uma resposta fácil ou durável. Vigostky (2012), por exemplo, refere que o processo criativo é invocado quando se pretende reconstruir ou recombina algo, a partir do que já existe. Fowler (1996) a propósito das pessoas criativas, fala da forma atípica como abordam os assuntos, interessando-lhes mais, os novos pontos de vista que possibilitem outro tipo de análises e conclusões, fora do âmbito das generalidades comuns e implicando, deste modo, a escolha de usar as suas capacidades de invocar a diferença. Assim, o mesmo autor descreve o aluno criativo como aquele que prefere sempre uma abordagem diferente dos assuntos, mostrando nessa escolha, uma aptidão *criativa*, para se afastar do que é o estabelecido como já feito ou conhecido. Lowenfeld & Britain (1977) citados por Maseo (2003) defendem que qualquer criança é criativa, não se devendo por isso, opor qualquer tipo de obstáculos que o possam impedir, de fazer uso do seu espírito de curiosidade, no mundo que vai construindo. Csikzentmihalyi (1996) refere que a motivação intrínseca e a criatividade estão ligadas, potenciando o *fluir*. Para este autor, o *fluir*, é uma espécie de estado de graça, de prazer, de beatitude e, ao mesmo tempo, orientador do processo de criação. Adianta depois, que o ato criativo pode acontecer ou não, em função da relação que o indivíduo estabelece com o domínio dos saberes culturais instituídos e com a audiência cultural que legitima ou não o que é inovador, pelo que, no caso do Ateliê, o apelo à criatividade dos jovens, enquadrar-se sempre num plano de apelo à descoberta, à realização pessoal, tendo, sempre em conta, o seu contexto específico.

Também Vygosty (2012) defende que o ato criativo é sempre algo novo, fruto de uma qualquer ação humana, podendo ser um mero objeto da realidade ou uma configuração mental ou emocional. A este propósito, Oliva, (1981, p.79) sustenta que o próprio processo criativo configura um espaço de revelação interior: “il processo creativo diventa il luogo del riscatto, la cesura che separa la piatta orizzontalità dell’esistenza dal momento verticale della creazione.” Estas palavras de Benito Oliva, não servem só para o artista diplomado, pois a satisfação de se criar algo de novo, toca a todos. Xavier (2011) defende que o artista, não no sentido religioso, é um demiurgo que tem a capacidade de fundir o material e o imaterial e, dessa fusão resultar um objeto. Mas a verdade é que, etiquetados ou não como artistas e encerrados nas nossas contradições, enquanto seres humanos, quando criamos, como

Moles & Rohmer, (1978) referem, opondo-nos ao mundo, reconstruímo-lo. Do mesmo modo, na prática artística produzida no Ateliê e pela especificidade do projeto não implicar a obrigatoriedade dos jovens estarem em áreas ligadas à arte, o apelo à sua criatividade realizou-se através de conversas informais entre todos, quer antes, quer durante a execução dos trabalhos. Primeiro, no sentido de compreenderem que a criatividade existe em todos os domínios que o homem toca, determinando e construindo o mundo, depois, no sentido de ousarem soltar as asas, *à sua maneira*, fabricando respostas visuais, sem receios de perfeccionismos exacerbados, pois como Vygosty (2012) salienta, o ato criativo é também um processo que envolve observação, recolha, escolha, construção e combinação pessoal.

Se, nas palavras de Eisner (2002), as artes também promovem o aceitar da ambiguidade, incitam a descoberta, potenciam a prática de uma visão pessoal sobre o que está determinado, então o exercício da criatividade é de extrema importância, para o ensino artístico, pois como Maeso (2003) defende, esse exercício é um atributo da própria inteligência.

1.8.3 - Da imaginação

Vygostky (2012, p.24), nestas suas palavras “à atividade criadora baseada nas capacidades combinatórias do nosso cérebro, a psicologia chama imaginação ou fantasia”, fala da riqueza e da pluralidade da experiência humana, enquanto condicionantes do ato de imaginar, pois possibilita-lhe ou fornece-lhe algo passível de ser utilizado. Para Efland (2002) a imaginação é o conjunto de processos cognitivos que permite ao sujeito, a organização e reorganização de imagens, a combinação ou recombinação de símbolos como na criação de metáforas e narrativas, sobre algo que não está presente ou sobre o que não foi ainda experimentado, através do ajuste e reestruturação de experiências precedentes. Já Eisner (2002) refere que a imagem gerada pela imaginação, alimentada pelas características sensoriais da experiência, é uma possibilidade de construção do que está para lá do real e funciona como um modelo, pelo qual se reorganiza a perceção do mundo, adquirindo novos esquemas. O mesmo autor refere que, nesse caso, a arte é perigosa, pois fornece uma plataforma de perspetivas diferentes sobre o que é considerado normal. Ainda Eisner (2002) menciona a importância da materialização de uma ideia ou de um conceito artístico num objeto ou acontecimento, pois a capacidade de se transmitir significação artística, depende da eficiência da imaginação, para que essa corporização se produza. Deste modo, como Efland (2002) diz, se as artes ao invocarem o mundo, reconstroem-no nas suas representações, é determinante o ensino artístico como potenciador das capacidades cognitivas, pelo exercício da imaginação, porque, enquanto

função esquematizadora ou a partir da sua extensão, enquanto modelação metafórica, a imaginação organiza-se como estratégia de aquisição de conhecimento, facilitadora do ato de aprendizagem.

Fowler (1996) refere que a criação artística e a imaginação estão ligadas, enquanto os seres humanos viverem, pois ao usarem a imaginação têm a possibilidade de transformar e reinventar o mundo de infinitas maneiras, assegurando a sobrevivência. Para Eisner (2002), existe uma similitude entre os artistas, os estudantes de arte e os cientistas, no sentido em que, em ambos os casos, a imaginação é empregue para que se veja o que ainda não existe. Ainda para o mesmo autor, a imaginação, como modo de pensamento, não se limita a construir outras visões, ela tem uma importante tarefa cognitiva, pois as imagens geradas, quando se pensa sobre o que pode ser possível ou não, permitem que se estabeleçam condições para que se experimente ou ensaie, com uma segurança, que não existiria, se essas condições fossem apenas empíricas, o que se reflete, obviamente, no domínio do ensino artístico.

Agra (2003) considera que o conceito de processo na arte contemporânea deve reencontrar-se numa ideia de processo de aprendizagem artística, criativo e proporcionador de reflexão crítica e estética. Deste modo, deverá ser permitido aos alunos desenvolverem projetos, plenos de experiencialismo e de análise artística, em que a imaginação seja uma das ferramentas usadas, enquanto construção cognitiva, pois como Eisner (2002) refere, a estrutura imaginativa e as capacidades técnicas estão intimamente ligadas, no plano da expressão artística, pelo que um conceito ou uma ideia artística reveem-se no seu rasto material. O mesmo autor adianta, que as artes são o alibi para que se use a imaginação, sendo os limites para o uso da imaginação, os limites dos próprios artistas.

Assim, foi a mensagem dada aos jovens, que os limites do uso da sua imaginação fossem os seus limites, já que, como Fowler (1996) afirma, a criatividade e a imaginação no ato criativo ou na aprendizagem artística, devem ser reconhecidas como cognição, pela significação que trazem às suas impressões simbólicas das suas realidades.

1.9 - Caderneta de Cromos e identidades

1.9.1 - Da possibilidade do Eu

Neste Capítulo, em pontos anteriores, falei da prática artística, enquanto construtora de conhecimento, da importância das estratégias como domínio experimental criativo. Neste ponto, relacionarei o que foi dito, com as questões ligadas à problemática das construções identitárias, a individual e a grupal ou coletiva, pois segundo Eisner (2002), a experiência artística, revela-se individual e culturalmente na relação celebrada com o real, potenciando a

afirmação identitária. Já Fowler (1996) diz que as artes realizam nos alunos a capacidade de verem para lá da sua história cultural.

Hernández (2004) é da opinião que, para os jovens de hoje, existem dificuldades na assunção da sua verdadeira identidade, ou então a possibilidade da assunção de diversas identidades ao longo do seu crescimento, criando também problemas de relacionamento com os outros, pois os parâmetros que lhes podem indiciar o que é a sua identidade, não estão balizados, de uma forma congruente ou lógica. O sujeito é sempre uma construção social, não estática. Ainda o mesmo autor refere Castells (1998, p.29), que define identidade como um processo de criação cognitiva, à luz das características culturais que envolvem esse processo:

All identities are constructed (...) The construction of identities used materials from History, Geography, Biology, productive and reproductive institutions, collective memory and personal fantasies, power structures and religious revelations. However, individuals, social groups and societies process all these materials and reorder them from their meanings, according to the social determinations and the cultural projects implemented in the social structure and the spatial/temporal frame.

Para Carvalho (2012), o cidadão dos nossos dias, possui um sentimento de identidade pessoal que invoca o aflorar da igualdade, enquanto princípio nivelador do direito das mesmas oportunidades para todos, espécie de ADN social, que o enquadrará socialmente, para a vida. Marteleira (2011) refere que uma identidade social se alicerça gradualmente numa determinada geração, tendo como referência o que foi herdado anteriormente, ao mesmo tempo que sofre influência das ações que levam à assunção de uma identidade individual, desenvolvida nas instituições que frequenta. A mesma autora, a propósito do projeto Reinserção pela Arte, fala de um processo de ressocialização para os jovens em risco, recorrendo às Artes, em que o jovem, sem perder a sua identidade anterior, é convidado a expandir, pela criatividade, todas as competências anteriormente utilizadas na marginalidade, usando-as agora na construção de uma outra forma de comportamento.

Hernández (2004) refere que se pode construir uma estratégia de construção identitária, recorrendo à invocação imagética dos jovens, pelo significado que essas imagens propõem. O mesmo autor deixa nas palavras de Tavin & Anderson (2003), uma pista sobre a importância da imagética contemporânea, na modelação das identidades:

Knowledge of self and the world is often constructed, in part, through particular forms of popular visual culture, from animated films to television programs. These representations are ideological texts that provide pleasure, communicative information, influence consumption, and arbitrate power relations. These texts play a significant role in the symbolic and material milieu of contemporary society by shaping and often limiting, perceptions of reality and constructing a normative vision of the world. (Tavin & Anderson, 2003, p.21) citados por Hernandez (2004)

Se Hernández (2004) lembra Hall (1996), para quem a identidade é uma narrativa do eu, Ings, por outro lado, sublinha, em *Creating Chances, Arts interventions in Pupil Units and Learning Support Units*, (2004) que nos projetos observados, os jovens em risco encontraram nas atividades artísticas, não só uma escapatória consciente, autorizada, mas proveitosa, às dificuldades das suas vidas, mas também perceberam a importância da atividade artística, como fator incrementador de procura de assunção identitária, através do trabalho cooperativo.

Mesmo ligado a uma escola, institucional e fisicamente, o Ateliê funcionou como uma espécie de ilha pedagógica, liberto do estigma institucional de escola, onde a afirmação identitária se reveste de um dramatismo modelador, resultante do jogo de tensões e afirmações que a própria escola, enquanto fórum representante do poder dominante, fomenta. Assim, o que foi experimentado no Ateliê no plano das práticas artísticas revê-se num roteiro de construção identitária. Através dos trabalhos produzidos, das reflexões trazidas, dos debates informais, a sua prática artística permitiu que os jovens pudessem ensaiar aproximações a uma vida mais equilibrada, já que, como Fowler (1996) refere, a importância da experiência do conhecimento estético, adquirido na aprendizagem artística, possibilita uma maior qualidade nos mais variados aspetos da vida. O mesmo autor adianta, que esta é uma das razões, para que o ensino artístico seja um direito de todos e que a criação artística é reveladora e construtora de uma identidade artística e pessoal, independentemente de se criar ou fruir. Para Congdon, Stewart & White (2002) a identidade individual estrutura-se nas relações que se estabelecem à luz da identidade cultural da comunidade, onde se pertence. A este propósito, Acaso (2005) defende que o sujeito deve arquitetar mecanismos de suspeição crítica contínua diante das imagens, permitindo-lhe essa descodificação de mensagens, ao produzir significação, a construção da sua identidade. Também Hernández (2005), sustenta que a construção da identidade é fundamental em educação, pois o crescimento pessoal de um jovem depende da maneira, como ele consciencializa os sentimentos de êxito e de fracasso, constituindo a eficiência do seu desempenho e a auto valorização, enquanto experienciar do eu, aquilo a que se chama de autoestima. O mesmo autor enfatiza o papel do ensino artístico, ao invocar uma série de consequências psicológicas, maximizando o papel da criatividade como componente reforçadora dessa autoestima, tornando-se, assim, referência potenciadora de uma construção identitária.

1.9.2 - Do autorretrato

Uma das atividades artísticas, dos jovens, foi o autorretrato, da qual falarei, no Capítulo da apresentação do Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool. Sendo, a atividade proposta mais direcionada, no sentido em que não houve um apelo a uma liberdade imagética, foi um momento em que J.M., recriando um anterior workshop, conseguiu, da parte dos jovens, um grande empenho e participação. Gil (2009), sobre a assunção da identidade, refere-a como a possibilidade do aflorar da cara do eu, enquanto representante de todas as qualidades mundanas do sujeito. Por isso, de uma forma alegórica, o autorretrato, para aqueles jovens, funcionou como uma definição ou conquista da sua cara, enquanto conjunto de formas ou *aspeto* da sua identidade, já que, nas palavras de Miranda (2011), o *aspeto* corresponde ao *eidos* de Platão. Deste modo, a identificação com o desenho, que descreve a forma da sua cara, como Arnheim (1981) refere, é um ato perceptivo e cognitivo, que traz a possibilidade de conquista da alma ou da identidade.

1.9.3 - Da possibilidade do Nós

A construção de uma cidadania baseada no respeito entre todos, pressupõe uma construção de sociedade ética e, por isso, progressista, no sentido em que a reflexão cidadã, ao emprestar a sua dinâmica, pode definir a vontade de mudança. Carvalho (2012) defende que o poder político tem um papel hipócrita sobre a exclusão, pois, por um lado, promove-a, ao refletir na geografia das periferias, os modelos sociais, por outro, ao tentar encenar estratégias de combate, valida-a, criando as condições para que se eternize. O mesmo autor refere que, nesses bairros multiculturais periféricos das grandes cidades, a dificuldade da construção de interculturalidade reside, muitas vezes, nas tensões entre o que se entende ser tolerância e intolerância, já que, são visões particulares e diferentes, que resultam das estratégias políticas e das interações dos habitantes desses lugares.

Costa-Lopes, Deschamps, Pereira & Vala (2010) citam Tajfel & Turner (1979), que referem que a identidade social é a fração da identidade individual que se construiu no sentido de pertença a um grupo. Adiantam que, reside nesse reconhecer, uma consciência de autoestima, fruto de um sentimento de segurança e conforto e que para se edificar uma identidade coletiva, é imperioso que se crie um reconhecimento mais ou menos afetivo com o país, através de um processo de partilha de interesses comuns. Assim, para Carvalho (2012), embora as sociedades atuais, produzam lugares de exclusão, guetos onde cabem todos os conceitos de marginalidade, existe também reação, sob a forma de um questionar político, através da procura de uma significação identitária, enquanto construção cultural. Deste modo, Sobral & Vala (2010), a propósito de identidade nacional, salientam que a ideia

de nação para uns, poderá ser encontrada nas origens da espécie humana, enquanto para outros poderá ser uma criação tardia, um conceito mais atual. Os mesmos autores citam Barth (1969) que defende que as identidades se constituem, não separadamente, mas através de um processo de interação, balizado numa série de fatores, como a linguagem, religião ou cultura. Guerra (2011) salienta que a assunção da identidade de um território é uma questão vital de ordem política e social, no sentido em que, pode definir ou contribuir para uma aclaração de questões como inclusão ou exclusão e acrescenta que, enquanto território, o *bairro* é gerador de valores, de significados, de movimentos coletivos constituídos.

A construção de um sentimento de pertença a uma qualquer comunidade está, deste modo, associada à capacidade individual de adaptação, pois como Gardner (1983) citado por Fowler (1996) defende, a inteligência funciona como uma espécie de aptidão, que permite ao ser humano a resolução de problemas ou a possibilidade de criar algo que seja valioso à luz de, pelo menos, uma determinada cultura, assegurando-lhe a sobrevivência. Gardner (2001) fala das inteligências pessoais, como competências de tratamento de informação, operando interna e externamente, facultando o conhecimento do eu e dos outros, embora a assunção da identidade pessoal se desenrole num plano de equilíbrio, interpessoal e intrapessoal, entre o que são as características pessoais e as pressões dos outros.

Assim, referenciei nas práticas artísticas do Ateliê, o modo como são geridas estas competências individuais, no plano coletivo, pelo trabalho cooperativo, baseado num respeito pelo outro e pela diferença. Portanto, a construção de uma identidade coletiva ou grupal, assentou num processo de socialização que, como Oliver (2006) refere, citado por Marteleira (2011), é um processo consciente ou inconsciente, que introduz propositadamente as crenças, os valores e as normas nas pessoas, de modo a valorá-las, identificando-as como pertencentes a um determinado grupo, tribo, bairro. Fowler (1996) salienta que um real entendimento do multiculturalismo, que caracterize uma comunidade, determinará um melhor e mais eficaz ensino artístico, ao promover o reconhecimento da nossa identidade e a dos outros, pelo que a educação artística terá sempre um papel fundamental na constituição de uma memória cultural, conferindo-lhe uma validade ou uma autenticidade que se baseia na construção de um pensamento crítico. O mesmo autor refere, que uma consciência estética, adquirida na prática artística, como conhecimento residual, filtrado através da nossa visão da realidade, significa uma espécie de grito da individualidade na construção coletiva. Pais (2011), a propósito de um dos projetos de Reinserção pela Arte, indica a relação dos jovens envolvidos com a Arte, como uma

assunção da sua autonomia ou uma afirmação de individualidade por um lado e consciência do coletivo *tribal*, por outro. A este propósito, Hall (2003, p.432), especula acerca da construção da identidade cultural, poder ser o que quisermos, se o quisermos:

Acho que a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode construir um *posicionamento*, ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade. Isto não é qualquer coisa. Portanto, cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Temos que viver esse conjunto de posições de identidade com todas as nossas especificidades.

1.9.4 - Das Marchas

Se posso associar ao processo de conquista da identidade individual, a atividade artística que envolveu o autorretrato, posso também, em relação à identidade coletiva ou grupal, associar um evento anual, em que o projeto Geração Cool participa, que são as Marchas do concelho de Almada. Fora do âmbito do Ateliê e, por isso, compreendendo outras práticas artísticas para além das artes visuais, como dança, música, cenografia e produção de figurinos, a participação nas Marchas envolve toda a estrutura do projeto Geração Cool, monitores, técnicos sociais e jovens. Esta participação artística num acontecimento concelhio, enquanto processo cooperativo e coletivo de um projeto de desenvolvimento social, ao representar o bairro, espelha bem o conceito de identificação grupal ou comunitário, pois como Hall (2003), refere, o entendimento da nossa identidade cultural, passa pela consciencialização de que somos nós que a vamos fazendo, à luz da relação estabelecida com a comunidade a que pertencemos. Sem entrar na problemática à volta do simbolismo que envolve as Marchas Populares, enquanto fenómeno de massas, será interessante, meditar nas palavras de Hall (2003) sobre o carnaval, que é uma metáfora da mudança social e simbólica muito eficaz, uma metáfora do adormecimento autorizado da ordem imposta. O mesmo autor, a propósito das metáforas, afirma que se devem utilizar como argumento político que facilite a transformação cultural, pois trazem a possibilidade de se imaginar uma revolução total de valores e de se refletir sobre ligações que se estabeleçam, entre o que é do social e o que é do simbólico.

Catroga (2010) afirma, que de um modo geral, a contemporaneidade trouxe uma outra visão sobre o sentido de posse pátrio, fruto da complexidade da multiculturalidade e da multietnicidade, que caracterizam as sociedades atuais, pois essa visão corresponde a um sentimento forte de afirmação cultural, de grito identitário social coletivo, como a participação do projeto Geração Cool, nas Marchas Populares de Almada. A esse respeito, diz Hall (2003, p.44), “não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições.”

Capítulo 2

Metodologia

Pela última vez,
Psicologia!
(Kafka, 1917, p.155)

2.1 - Da escolha do estudo de caso

O Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool, ligado à Escola Secundária do Monte de Caparica, tem sido e continua a ser um laboratório experiencial da prática visual. Nele, pude e posso estudar diretamente, a prática artística de jovens em risco, observando a aplicação de uma filosofia de ensino artístico de artes visuais alternativo e estabelecer uma possível relação entre essa prática, enquanto experiência artística, que envolve construção cognitiva, assunção identitária, autoestima, autoconfiança e inclusão. Ao mesmo tempo, esse estudo é feito à luz da hipótese de existência de antagonismo e/ou complementaridade pedagógica, entre as práticas artísticas do Ateliê e as práticas artísticas, fruto da aplicação dos currículos institucionais, na escola. A opção por estudar o Projeto Geração Cool, através do Ateliê, advém, como sugere Stake (2012), da necessidade de entender este caso em si, na sua especificidade e natureza, pois, para o mesmo autor, se um estudo de caso deve apreender a singularidade complexa de um caso singular, então essa captura, decorre das etapas processuais, que, aqui serão nomeadas.

Para Yin (2005) citado por Meirinhos & Osório (2010), na observação participante, o investigador não tem uma postura meramente passiva, podendo adotar outras atribuições no processo do estudo de caso, se assim o entender e em função da dinâmica do próprio estudo. Stake (2012) defende, que não há diferença entre a qualidade de significação obtida entre os observadores participantes e observadores passivos de estudos de caso, mas a especificidade de determinadas condições, ou o caráter, pode favorecer a função do observador participante. No caso presente, como investigador, a minha ação não alterará, nem o contexto, nem o processo, pois o meu interesse centra-se na natureza das práticas artísticas produzidas. Estou, por isso, na condição de investigador e observador, escolhendo como metodologia um estudo de caso, pelo que neste capítulo enquadrarei o quadro metodológico da investigação e descreverei o desenho das etapas que nortearam a pesquisa, bem como os processos e as ações que a estruturaram.

Quivy, & Campenhoudt, (1998), referem que o próprio processo de investigação, é *investigável* à luz da relação que estabelece com o que se *investiga*, já que, o

desenvolvimento teórico que enquadra o processo pode ser dinâmico, como Yin (2005) citado por Duarte (2008) realça, no sentido em que se vai reconstruindo a perspetiva teórica inicial à medida que a investigação decorre. Por outro lado, Coutinho & Chaves (2002), citam Cresweel (1994), para quem, no momento da eleição do caso, é estabelecido, por parte do investigador, toda a estrutura concetual que conduzirá o coletar de dados. Já para Stake (2012) no estudo de caso, o enunciar dos problemas permite um edifício concetual, a partir do qual, através das perguntas iniciais, se pode desenvolver a investigação. Foi o que aconteceu com o caso do Ateliê, conforme ficou explícito no capítulo da Introdução.

De acordo com Stake (2012), a particularidade de um caso, determina a necessidade de o estudarmos e conhecermos, de sabermos o *como* e o *porquê*, sendo o estudo de caso, como metodologia, a estratégia mais apropriada, quando, como Yin (1994) defende, citado por Coutinho & Chaves (2002), o investigador não controla ou determina, totalmente o curso das ações ou os objetos de estudo. É o caso do Caderneta de Cromos, em que é o próprio desenvolvimento da prática produzida pelos jovens, embora induzido pela ação do monitor, que se assume como pivô caracterizador do caso. Coutinho & Chaves (2002, p.224, 225) a propósito da definição de estudo de caso, citam vários autores:

Em síntese, o estudo de caso é uma *investigação empírica* (Yin, 1994), que se baseia no *raciocínio indutivo* (Bravo, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996), que depende fortemente do *trabalho de campo* (Punch, 1998) que *não é experimental* (Ponte, 1994) que se baseia em *fontes de dados múltiplas e variadas*. (Yin, 1994).

Yin (2005) salienta a importância do método do estudo de caso, quando o objetivo da investigação necessita de uma análise original, que pode envolver pessoas ou factos. Por outro lado, o mesmo autor, citado por Duarte (2008), salienta que um estudo de caso depende de uma observação imediata, presencial e, conseqüente recolha de dados. Já Bravo (1998), citado por Coutinho & Chaves (2002) e Stake (2012) referem que, se o estudo de caso, ao iluminar o que é único, constrói um significado único, pois o seu principal propósito é expor a natureza do objeto, então o papel do investigador de caso é o de construtor de significação. Assim, para Stake (2012), se existe da nossa parte, um interesse num determinado *assunto*, é porque esse interesse, sendo peculiar ou intrínseco, então, o estudo sobre esse assunto é um estudo de caso *intrínseco*. Também Yin (2005) citado por Duarte (2008) diz que um estudo de caso com essas características é um estudo *singular* de caso ou estudo *holístico*. Deste modo, posso caracterizar o estudo de caso sobre o Atelier Caderneta de Cromos, do projeto Geração Cool, como um estudo de caso intrínseco, pela sua singularidade e pelo meu interesse.

Marín (2005) entende que existem diferentes abordagens metodológicas de investigação em educação artística, pois cada pesquisa deve rever-se em cada questão que aborda,

tendo em conta que o ensino/aprendizagem artísticos, nas suas variadas matizes, trazem diferentes métodos. Por isso, Stake (2012) menciona que a investigação com estudo de caso, não é uma investigação por amostragem, mas uma investigação sobre um caso específico, pelo que não está em causa, como refere Yin (2005), citado por Duarte (2008), uma generalização estatística, mas sim, uma generalização analítica, assente numa perspetiva qualitativa. Assim, a investigação sobre o Ateliê, como Stake (2012) refere, é uma investigação qualitativa, descritiva, que dá importância ao que de mais relevante aconteceu, como o encadear dos factos, a caracterização dos envolvidos, no sentido de, a partir da observação da prática artística desenvolvida pelos jovens, analisar e validar de que modo, essa prática, enquanto processo experimental artístico cognitivo, reforça as identidades, a individual e grupal, prevenindo comportamentos de risco e promovendo a inclusão. Convém dizer que o estudo de caso, como processo de investigação qualitativa é uma pesquisa realizada intensamente, tendo em conta o contexto e/ou fenómenos e o envolvimento das pessoas que intervêm, com o intuito de relatar e estudar aspetos diferenciados de um ou mais fenómenos, produzindo teorias que os expliquem, como sustentam Sherman & Webb (1988), citados por Ortega (2005) e Gutiérrez (2005). Também para este último autor, a investigação em educação artística deve ser qualitativa, já que toda e qualquer análise sobre experiência, criação, fruição artística e, consequentemente, sobre todos os aspetos que dizem respeito ao ensino artístico, no sentido de o apresentar como elaboração de conhecimento, se torna mais compreensível, pelas características humanísticas que encerra. Deste modo, Eisner (2002) expõe algumas mudanças no paradigma da investigação sobre ensino artístico, entre elas, a aceitação da investigação qualitativa como válida, deixando de lado a ideia de que só através da quantificação dos dados observados se pode tirar conclusões. O mesmo autor refere que as novas visões sobre investigação artística, diante das limitações resultantes da dificuldade de se produzir significação a partir do que se pode medir, potenciam a narrativa, como método mais plausível. Já Stake (2012) defende que, para grande parte dos investigadores qualitativos, o saber é uma construção, não uma descoberta, tal como no roteiro da construção cidadã, do Ateliê.

2.2 - Do desenho da investigação

Como relatei, não houve escolha de tema, mas sim um encontro fortuito que proporcionou a preferência pelo objeto a estudar, como refere Stake (2012), em que o caso é um intruso bem-vindo. As fases propostas para a investigação neste estudo de caso, e seguindo Gutiérrez (2005, p.155), foram: 1) eleição dum objeto de estudo; 2) trabalho de

campo para recolha de dados; 3) tratamento dos dados recolhidos, com recurso a reflexão inicial, estruturação dos dados em categorias e generalização; 4) elaboração de relatório final e negociação com os participantes.

Para Stake (2012) a investigação qualitativa, na fase de recolha de dados, depende ou não, da familiarização do investigador com os materiais à sua disposição. O mesmo autor, adianta que o processo de recolha de dados, requer do investigador uma intuição, que lhe pode advir do conhecimento de outros casos, pois é importante que as conclusões apresentadas num estudo de caso, espelhem uma análise do que foi uma observação rigorosa, baseada em registos sólidos que indiciem, aquilo a que chama de “uma descrição relativamente incontestável” (p.78). Ainda este autor refere que, apesar de numa investigação qualitativa, a familiarização com os diversos aspetos do caso ser determinante, torna-se necessário uma sistematização e organização da recolha de dados. No caso da presente investigação, seguiu-se o critério proposto por Gutiérrez (2005, p.155), para o trabalho de campo, recolhendo dados de dois tipos: 1 – Recursos, para observar a realidade, como os registos de observação dos trabalhos executados pelos jovens, fotografias (ver Anexo 9), Diário de Bordo (ver Anexo 8) e outros documentos referentes ao projeto (ver Anexos 5, 6 e 7); 2 – Recursos para interrogar a realidade, como inquéritos aos jovens, (ver Anexo 3), entrevistas ao monitor, professores da Escola Secundária do Monte de Caparica, responsáveis das instituições que formam a parceria que permitiu este projeto (ver Anexo 4) e posterior triangulação dos dados recolhidos.

Por outro lado, os questionários aos jovens e as entrevistas aos principais stakeholders do processo, feitas no sentido de trazer os testemunhos e as opiniões de todos os envolvidos, relacionaram-se com as perguntas iniciais e com o enquadramento teórico. A construção das entrevistas baseou-se no pressuposto de que, como Stake (2012) defende, cada entrevistado ter uma história única, pelo que, obedecendo a um guião, as perguntas, algumas comuns, outras diferentes, relacionavam-se especificamente com cada um dos intervenientes.

Yin (1994), citado por Coutinho & Chaves (2002) defende que, para o estudo de caso ser considerado válido, é determinante que seja fiável, por isso, conforme refere Stake (2012), a triangulação deve ser inteligente, baseada na ideia, de tornar compreensível o que achamos relevante. Assim, desenvolvi uma interpretação qualitativa, que me possibilitou obter conclusões, sobre a validade da aplicação de uma estratégia de prática artística visual, não formal, de modo a relacioná-la quer com a inclusão, quer com o impacto de um projeto alternativo em todos os envolvidos e na comunidade, onde está inserido.

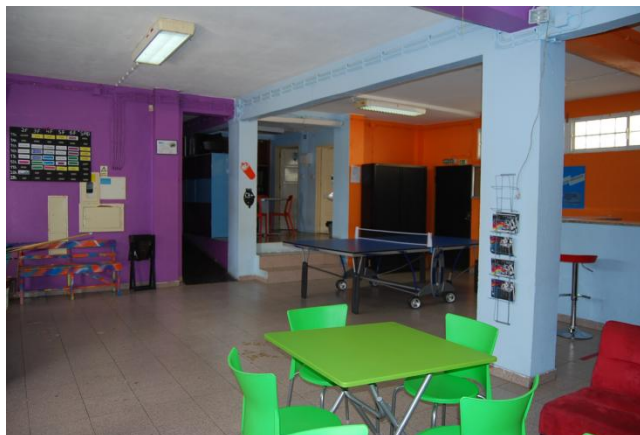
Capítulo 3

Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool

Uma crença
como um machado,
assim pesada, assim leve.
(Kafka, 1917, p.154)

3.1 - Do projeto Geração Cool

O projeto Geração Cool é um projeto de intervenção social comunitário, da periferia urbana, com ações nas áreas de emprego, escolaridade e formação, informática e literacia digital, desporto, arte e cultura e empreendedorismo jovem. É promovido pela Santa Casa da Misericórdia de Almada, no distrito de Setúbal, ao abrigo do Programa Escolhas e enquadrado numa parceria com várias instituições, como a Junta de Freguesia da Caparica, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, a Escola Secundária do Monte de Caparica, a Escola Básica Integrada do Monte de Caparica e o Hotel da Costa da Caparica. Na vertente artística, dinamiza atividades nas áreas de teatro, dança, música, vídeo e artes plásticas.



Figuras 3.1 e 3.2 - Cartaz identificador do projeto Geração Cool e Espaço Jovem.

O projeto Geração Cool tem sede no Espaço Jovem, em instalações dentro dos bairros do PIA, que pertencem à Santa Casa da Misericórdia de Almada, operando, quer nesses bairros, quer na Escola Secundária do Monte de Caparica e acompanhando alunos carenciados e problemáticos, particularmente, alunos que frequentam cursos PIEF.

3.2 - Do Ateliê Caderneta de Cromos

O projeto Geração Cool, enquanto projeto de intervenção social, através da arte, compreende, como foi referido, outras práticas artísticas, para além das artes visuais, como a dança, a música e o teatro. Sendo investigador e artista plástico entendi que, para responder às perguntas iniciais deste estudo de caso, deveria analisar o modo como a arte promove a inclusão, através das artes visuais, de forma a compreender toda a dinâmica do Geração Cool. Assim, propus à Santa Casa da Misericórdia de Almada, a organização de um Ateliê de prática visual, com o monitor J. M. para jovens referenciados como problemáticos ou carenciados, residentes na comunidade e que frequentassem a Escola Secundária do Monte de Caparica. A ligação do Ateliê e de todo o projeto Geração Cool à referida Escola, permite que se estude, o possível antagonismo e/ou complementaridade do ato pedagógico do Ateliê, em relação ao ensino artístico institucional aí prestado. Deste modo, foram criadas condições para se poder observar e avaliar a aplicação de uma filosofia de ensino artístico de artes visuais alternativo, inserido num projeto de desenvolvimento social pela arte, ligado a uma escola, com o propósito de estabelecer uma possível relação entre essa prática experiencial, que envolve construção cognitiva, assunção identitária, autoestima e autoconfiança, com prevenção de comportamentos de risco e promoção de inclusão social.



Figuras 3.3 e 3.4 - Jovens exibindo um dos trabalhos, ainda em execução e jovem pintando.

Pretendi, neste Ateliê, denominado Caderneta de Cromos, por alusão a um painel de fotografias de passe, existente numa das paredes do Espaço Jovem, que se respeitasse o elã característico das estratégias artísticas adotadas pelo monitor J. M., em todas as atividades do projeto Geração Cool, sem planificação ou orientação da minha parte, limitando-me, enquanto artista presente e observador, a uma participação quase anónima. O Ateliê dividiu-se pelo Espaço Jovem e pelo átrio do pavilhão B, na Escola Secundária do

Monte de Caparica, com atividades iniciadas, respetivamente, em abril de 2013 e em novembro de 2013 e concluídas em maio de 2014.

Os jovens participantes no Ateliê, envolvidos neste estudo, foram onze, maioritariamente de origem cabo-verdiana, entre os treze e os vinte anos de idade, com comportamentos de risco ou carenciados, residentes nos bairros do PIA e alunos da Escola Secundária do Monte de Caparica. Foram excluídos dezassete dos jovens que igualmente frequentaram o Ateliê por não serem alunos da Escola Secundária do Monte da Caparica e, por esse motivo, não se enquadrarem no objetivo deste estudo. Envolvidos na realização do Ateliê e nas exposições consequentes, estiveram, para além do monitor J.M. e de mim, a Presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas da Caparica, M.D., os professores de Educação Visual da mesma escola, L.L. e J.R., a Coordenadora do Geração Cool, K. I., a Diretora do Centro Comunitário PIA 2, da Santa Casa da Misericórdia de Almada F.M., a Presidente da Junta de Freguesia da Caparica, T. C., o/a representante da Câmara Municipal de Almada M.V. e o Professor Doutor J. M., responsável cultural pela Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologias, do Campus Caparica, da Universidade Nova de Lisboa onde se realizará, em maio de 2014, a exposição final, dos trabalhos produzidos pelos jovens.



Figura 3.5 - Pintura coletiva, 190x120 cm; Figura 3.6 - Pintura coletiva, 180x130 cm.

No Ateliê, que funcionou no Espaço Jovem, às terças-feiras, a partir das dezasseis horas, foram produzidos para as duas primeiras exposições seis trabalhos coletivos, de grandes dimensões, acrílicos sobre suportes de cartão reciclado, com formas irregulares, opção que se enquadrou na vertente ambientalista do projeto Geração Cool. Posso descrever o Ateliê, no Espaço Jovem, como uma metáfora do próprio projeto Geração Cool, no sentido em que a readequação dos equipamentos existentes na sala de entrada do Ateliê, a mesa de snooker ou a de ping-pong, para suportes, onde os jovens executaram a sua prática, representa, no reaproveitar de recursos humanos e físicos, enquanto processo,

uma interpretação justa e eficaz dos valores de um projeto de desenvolvimento social comunitário. No átrio da Escola Secundária do Monte de Caparica o mesmo aconteceu, ao reiniciar-se o Caderneta de Cromos, quando as mesas de convívio foram transformadas em mesas de trabalho. Deste modo, o Ateliê, funcionando no Espaço Jovem ou no átrio da Escola, foi renascendo semanalmente, quando os jovens emprestavam aos equipamentos e materiais, um novo sentido. Como referi no ponto 1.2.1, do capítulo 1, este informalismo, que determina a ocupação física dos espaços, relaciona-se com o caráter alternativo do ato pedagógico.

3.3 - Do processo do Caderneta de Cromos

A atividade artística do Caderneta de Cromos não decorreu de um currículo de educação artístico institucional sendo, por isso, considerada como prática não formal, conforme se afirmou anteriormente. Na sua génese, pretendi que a atividade artística, resultante da orientação do monitor J. M., se enquadrasse no padrão de estratégias comum a todas as outras atividades do projeto Geração Cool, sem qualquer intervenção da minha parte, no domínio da planificação e não sendo impositivo que os jovens tivessem qualquer ligação às artes. Assim, vindos de várias áreas, eram fundamentalmente jovens carenciados ou potencialmente em risco, que quiseram participar na produção de uma série de pinturas de grande dimensão. Interessou-me, por isso, identificar naquele ato pedagógico, um pouco anárquico, não programado, as estratégias empregues e as práticas desenvolvidas pelos jovens. Da sua ingenuidade artística até ao debate sobre o sucesso das obras que produziram, estabeleceu-se um trajeto, que é o objeto deste estudo.



Figuras 3.7, 3.8 e 3.9 - Pintura em fase de trabalho e dois pormenores das pinturas realizadas.

Apesar de ser a prática artística visual do Ateliê, não formal, observei uma aprendizagem construtivista, no sentido em que respondeu a uma solicitação do monitor, significativa, não mecânica, ativa, baseada na exploração e na descoberta. Ao mesmo

tempo essa aprendizagem foi cognitiva, pois o roteiro pedagógico que se identifica na prática artística no Ateliê, enquanto processo que possibilita a assunção identitária, é construtor de cognição. Seguramente, das conversas informais, entre os jovens, o monitor e eu, desvalorizando o chamado *jeito para desenho*, resultou um clima descontraído, que favoreceu o desempenho dos jovens. Por outro lado, essas conversas versaram o reposicionamento da conduta das práticas dos jovens, face às posturas usuais do ensino artístico institucional, no sentido de os proteger contra pressões desnecessárias e inibidoras da criatividade. Foi notória a preocupação do monitor, em apresentar aos jovens, as propostas de trabalho bem enquadradas nos objetivos do Ateliê caracterizado pela essência libertadora de um projeto de desenvolvimento pela arte, em oposição ao ato pedagógico artístico institucional que, realizado à luz de uma estrutura de objetivos, baseados na aquisição de conteúdos e práticas próprias, seria inadequado, para jovens com este perfil.



Figura 3.10 - Pintura coletiva, 180x140 cm; Figuras 3.11 e 3.12 - Dois pormenores das pinturas.

Foram, deste modo, desenvolvidas estratégias de ensino/aprendizagem motivacionais, fundamentadas num modo de aproximação afetiva, de invocação da criatividade e da imaginação, de aprendizagem cooperativa, assim como de tratamento de temas transversais e de educação para a construção de valores, de respeito pela diversidade cultural, social, cognitiva, de género e de orientação sexual, com recurso a debates informais, sobre questões ambientais, éticas e sociais.

3.4 - Do muro

Numa estratégia de envolvimento, que visou enquadrar os jovens nos processos artísticos atuais, houve uma preocupação de mostrar arte contemporânea, através de vídeos e revistas, testemunhos da imaginação de artistas/cidadãos perante o mundo, ao

mesmo tempo que, com esta estratégia se apelou aos jovens para que refizessem, na sua prática artística, as versões das imagens do seu quotidiano, através da invocação das suas simbologias, transpondo-as para o desenho ou para a pintura. Pequenas conversas acerca das imagens mostradas e produzidas, trouxeram para o debate, temas transversais sobre questões pertinentes, ambientais, éticas e sociais, que serviram estratégias do domínio da educação para os valores. Como já ficou expresso no ponto 1.7.6, esta abordagem incute nos jovens, aprendizagens significativas, pois funciona como um organizador prévio.



Figuras 3.13 e 3.14 - Jovens trabalhando coletivamente e pormenor de uma pintura.

O trabalho desenvolvido pelos jovens estabeleceu-se num processo de aprendizagem/criação cooperativa, com a produção de pinturas coletivas, sobre suportes de cartão, também construídos em grupo. Como referi, num primeiro momento foi-lhes pedido que trouxessem, ou invocassem, a imagética das suas vivências para a realização das obras. Este pedido foi enquadrado numa estratégia de respeito pelas diferenças através de um discurso, por parte do monitor, acerca de um possível perfil de escolhas, que tivesse em conta imagens relacionadas com a simbologia do seu bairro, que relacionassem tipos de diferença, cultural e/ou sexual. J.M. sugeriu-lhes que imaginassem, no caminho para casa, um muro com grafitis desagradáveis, de modo a que pudessem repintá-lo, deixando a sua marca ou a sua mensagem, enquadrada coletivamente. Esta ação conjunta tornou-se significativa pois, de uma maneira natural, organizaram-se grupos especializados, em que uns pintavam os fundos, outros pintavam palavras de ordem, outros grafitavam imagens/ícones da televisão, dos jogos de computador, ou simplesmente, inventadas. Sendo a maioria dos jovens participantes de origem cabo-verdiana, observei com particular interesse, o recurso ao crioulo na citação de palavras de ordem, o que indicia uma invocação de identidade coletiva, ao mesmo tempo revista à luz da tradição linguística das suas raízes, como se referiu no ponto 1.2.3, sobre a importância do ecletismo artístico, enquanto fenómeno produtor de cultura, baseado numa releitura multicultural

contemporânea. Porém, também registei que não existiu uma grande convocação de imagens relacionadas com diferenciação sexual, o que pode pronunciar o enraizamento de posturas mais conservadoras, ligadas às tradições culturais familiares.

3.5 - Do jeito

Também referido no ponto 1.7.2, se existe um momento inicial, de solicitação aos jovens, em que prevalece uma estratégia de abordagem de convocação imagética, que se aproxima da visão de Cultura Visual, já a experiência artística revê-se na Autoexpressão Criativa, pela liberdade que invoca nas práticas dos jovens. Essa autonomia proposta permitiu, enquanto prática artística, uma aprendizagem construtivista, pelo caráter de fortalecimento individual face aos problemas formulados.



Figuras 3.15 e 3.16 - Pormenor de uma pintura e jovens trabalhando.

Por outro lado, a gestão experiencial artística potenciou a própria criatividade dos jovens, pelo elã coletivo estabelecido, construtor de significação e possibilitador identitário. Como já foi falado no ponto 1.8.1, relembra-se aqui a *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky, pois o monitor determinou uma espécie de território comum, onde o despoletar criativo dos jovens se processou, numa negociação entre eles, espécie de *toma lá dá cá*, operacionalizador e decisivo.

De um modo consciente, a estratégia/ação do monitor J. M. foi continuamente sustentada na motivação dos jovens. Motivá-los, para que depois se auto motivem. A motivação permanente no Ateliê, foi determinante. Na verdade, posso referenciar essa gestão da motivação intrínseca dos jovens, com o pedido que J.M. fez, para que usassem os seus próprios recursos, nas convocações imagéticas e nas práticas experienciais, tal como a sua individualidade, a sua imaginação, a sua criatividade. Por outro lado, foi comum ver estratégias simples de abordagem afetiva por parte do monitor, olhares, sorrisos,

palavras de incitamento, estabelecendo uma teia de cumplicidades, que possibilitou um clima mais descontraído e potenciador do ato criativo.



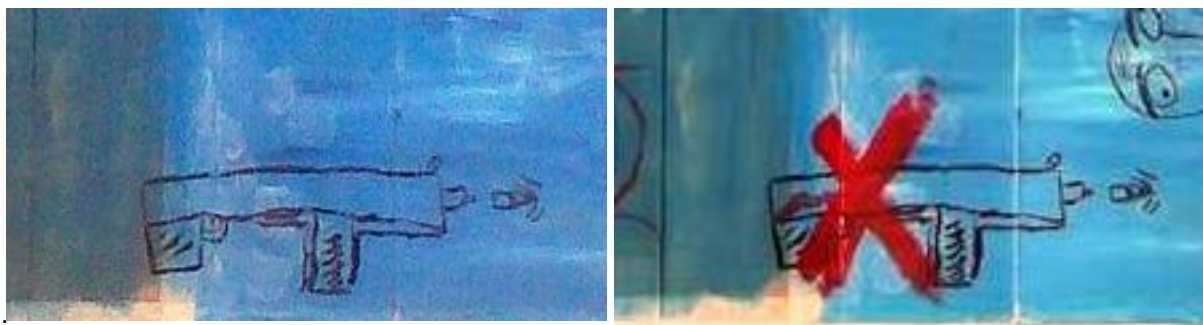
Figuras 3.17 e 3.18 - Jovens trabalhando nos autorretratos.

Por vezes, os jovens exprimiram algum desânimo, pelo fato de não terem jeito para desenho, o que não é apanágio só dos jovens em risco. Simplesmente, pelas características que apresentam, baixa autoestima e falta de confiança, necessitaram de um acompanhamento mais próximo, uma motivação que lhes permitisse ultrapassar esses medos. A este propósito, Ings (2004) refere, que devem existir estratégias de fomento de autoestima nos jovens, que passam, por exemplo, por enfatizar as qualidades expressivas dos seus desenhos ingênuos, de modo a apagar qualquer receio sobre o uso da criatividade e possibilitando que artisticamente se desinibam. O mesmo autor observa também que este receio de desenhar mal, de não representar a realidade como gostariam, é comum a todos os jovens a partir dos dez anos, idade em que começam a colocar problemas no rigor da sua representação. Também Perkins & Simmons (1988), citado por Efland (2002) mencionam que a dificuldade de um aluno, em reconhecer valor no que desenha, resulta do facto de existir uma espécie de preconceito residual, fruto de um conhecimento não amadurecido. No caso dos jovens do Ateliê, a motivação envolveu algumas estratégias para que se ultrapassassem esses momentos de desconforto, tendo também em consideração, os objetivos que delinearam anteriormente, como as suas escolhas imagéticas, pelo que, lhes foi pedido que, à sua maneira, desenhassem ou pintassem, sem quaisquer problemas de estar bem ou mal. Como Maslow (1954), citado por Sprinthall & Sprinthall, (1993), defende, construímos as nossas necessidades de acordo com a nossa estratégia, operando no sentido de escolher a satisfação da necessidade que entendemos mais importante.

3.6 - Da metralhadora e da possibilidade do Eu

De certo modo, as indicações do monitor J. M. basearam-se numa premissa de espaço aberto, até como fórum ideal para se debater questões que ligassem a criação artística dos

jovens, através das imagens invocadas e dos desenhos e pinturas executados, com questões de ordem ética e social, o que, já de si, indicia uma oposição estratégica em relação ao ensino institucional. Foi o que aconteceu, quando um dos jovens pintou uma metralhadora com tinta preta. O monitor falou com o jovem sobre a imagem que acabara de deixar, perguntando-lhe que mensagem pretendia, tendo o jovem, simplesmente, dito que gostava de armas. Nesse momento, J. M. enfatizou o sentido ético da pintura coletiva, que desenvolviam, alertando o jovem, por um lado, para o perigo da idolatria das armas, por outro, para o tipo de mensagem que era deixada na pintura. Recorrendo a uma linguagem dócil e acessível e já com o jovem consciente do sentido ético que uma pintura pode construir, indicou-lhe que o significado da mensagem que a metralhadora, tal como ele a pintara, seria diferente do significado da mensagem, em que, por exemplo, a metralhadora poderia ter uma cruz sobreposta a vermelho.



Figuras 3.19 e 3.20 - Metralhadora sem cruz e com cruz

Deste modo, o jovem entendeu, como uma pequena lição sobre comunicação, pela utilização de sinalética adequada numa pintura, pode influenciar eticamente, uma anterior decisão criativa e levar a um repensar do entendimento de si próprio, fortificando-o no plano identitário. Este pequeno episódio ilustra bem todo o processo que se estuda, como roteiro que pode possibilitar o eu, porque implica criação artística enquanto ato cognitivo, análise crítica e consequente construção identitária.

Um outro episódio acerca da identidade individual revê-se numa atividade mais direcionada, o autorretrato, que agradou bastante aos jovens. Recuperando um workshop anterior, alguns jovens utilizaram a ferramenta *word* dos computadores, para trabalharem uma fotografia sua, em alto contraste que, depois imprimiram. Em seguida recortaram no papel impresso, as partes a negro e recorrendo à técnica do *stencil*, passaram as imagens das suas caras para as pinturas. Foi, como se um ato de conquista das formas das suas faces, se transformasse na captação das suas almas, potenciando a assunção das identidades individuais, ao mesmo tempo que, enquanto imagens/formas, resultantes de vários autorretratos, definiam uma outra identidade, a grupal.



Figura 3.21 - Pormenor de autorretrato; Figura 3.22 - Pintura coletiva, 190x110 cm.

3.7 - Dos mapas e das narrativas, das marchas e da possibilidade do Nós

Num certo sentido, toda a imagética invocada pelos jovens, enquanto estratégia cooperativa de trabalho coletivo, redesenhou-se numa cartografia grupal de esquemas, alicerçada num conjunto de signos individuais, que se transformou na possibilidade de uma narrativa de todos. Como se cada um dos sinais, pintados individualmente, concorresse para um imenso mapa que conta uma história.



Figuras 3.23 e 3.24 - Desfile nas Marchas Populares de Almada, 2013, Geração Cool.

Pais (2011) diz que o Poder, ao caracterizar a sociedade atual, chamando-lhe *sociedade de risco*, ou *cultura de receio*, provoca um efeito de *boomerang*, da parte dos que, na sua trajetória emancipatória e procura identitária, referenciam o *risco* como o que está em causa num imenso jogo de sobrevivência, como se pode ver na imagética utilizada pelos jovens, em que os gritos de revolta individuais são, no seu conjunto, o orgulho do sítio onde vivem. Sobrevive, neste caso, uma ideia, de que as obras dos jovens do Ateliê, ao serem expostas, referenciam essa identidade multicultural grupal, como construtora de uma cultura

comunitária contemporânea, tão emergente como necessária, não só para eles, mas para todos nós.

Um exemplo de configuração identitária coletiva, enquanto reação socio construtiva, referenciadora da comunidade destes jovens, revê-se na participação nas Marchas Populares do concelho de Almada, na noite de S. João, 23 de junho, de cada ano. Como foi referido no ponto 1.9.4, esta ação do projeto Geração Cool e do Centro Comunitário PIA 2, não se relaciona diretamente com o Caderneta de Cromos, embora haja jovens, que se envolvem, quer no Ateliê, quer nas marchas. Empenhando várias práticas artísticas, como artes visuais, dança, música, cenografia e produção de figurinos, esta ação, abrange toda a estrutura do projeto Geração Cool, monitores, técnicos sociais e jovens.



Figura 3.25 - Pintura coletiva, 190x130 cm;



Figura 3.26 - Pintura coletiva, 190x90 cm;



Figura 3.27 - Pintura coletiva, 180x100 cm.

3.8 - Das exposições

O Ateliê vive ainda, no momento em que, sobre ele, se escreve. Significa que, mesmo depois, deste estudo de caso se encerrar, a prática artística destes jovens continuará como processo de promoção inclusiva. *Motiva-se, para que se saia motivado*, foi uma espécie de lema, inculcado pelo monitor, ao longo das sessões, que observei. Por isso, conforme se falou no ponto 1.8.1, parte do elã da estratégia motivacional, espelha-se nas exposições dos seus trabalhos, que foram programadas, por mim e pelo monitor, faseadamente, tendo como propósito, não só fazer balanços pontuais da criação artística, mas também, usar esses balanços, para aferir criticamente o trabalho produzido e, fundamentalmente, mostrar que desses trabalhos, resulta uma possibilidade de afirmação pessoal e identitária. Como foi

dito, sendo um momento de grande orgulho, a identificação com o sucesso, pode ser o sucesso da identificação pessoal. Embora não tenham sido visitadas por todos os jovens envolvidos, foi notória a satisfação, dos que viram os seus trabalhos expostos.



Figuras 3.28 e 3.29 - Exposições na Escola Secundária do Monte de Caparica e no Mercado da Freguesia da Caparica.

Assim, foram realizadas duas exposições, ambas em 2013, que têm o mesmo nome, Geração Cool, Pintura 1.0, uma no átrio da Escola Secundária do Monte de Caparica, em Julho, e outra em Setembro, no Mercado da Caparica. A primeira, decorrente da ligação estabelecida entre o projeto Geração Cool e a Escola, a segunda, no seguimento de um convite da Presidente da Junta de Freguesia da Caparica. Em 2014, será a exposição na Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologias, no Campus Caparica, entre Maio e Julho, (ver Anexo 5) como epílogo de todo o processo que envolveu o Ateliê.



Figuras 3.30 e 3.31 - Exposição na Escola Secundária do Monte de Caparica.

Capítulo 4

Análise, triangulação de dados e discussão dos resultados

Há perguntas
que não poderíamos superar
se não estivéssemos
naturalmente libertos.
(Kafka, 1917, p.149)

4.1 - Da análise dos dados

Stake (2012) defende que o derradeiro objetivo do estudo de caso é a sua particularização e não a sua generalização, pois o que importa é o entendimento do fenómeno em si. Já Punch (1998), citado por Coutinho & Chaves (2002), afirma que, num estudo de caso intrínseco, único, a generalização não se justifica, porque o estudo está provado, pela sua singularidade e pelo facto de se não poder repetir.

Todo o processo analítico dos dados recolhidos, é realizado, neste capítulo, à luz de uma apreciação qualitativa, tal como se defende no Capítulo 2, para que, de um modo abrangente e holístico permitam conclusões, quer sobre a validade da aplicação de uma filosofia de prática artística visual, não formal, de modo a relacioná-la com inclusão, quer sobre o impacto de um projeto alternativo em todos os envolvidos e na comunidade, onde está inserido.

Stake (1999) citado por Meirinhos & Osório (2010) refere, que os estudos de caso são holísticos, no sentido em que o entendimento integral do fenómeno depende da focalização no seu todo e não num qualquer detalhe ou numa distinção em relação a outros casos. Deste modo, a minha apreciação qualitativa conduzirá a uma revelação significativa sobre o caso, centrada na interpretação imediata da condição particular, como o mesmo autor defende. Na verdade, essa apreciação é sustentada numa descrição narrativa direta, circunstancial, pois, deve-se ter em conta a investigação artístico-narrativa como um método, segundo Agra (2005), em que as opiniões, em primeira mão dos jovens e outros envolvidos em determinados contextos, ao estabelecerem alguma veracidade experiencial, revelando aspetos intimistas, fulcrais na estruturação de um pensamento artístico, são, por isso, passíveis de estudo. No mesmo sentido, Laville & Dionne (1999, p.174), referem a importância da interpretação pessoal, na recolha de dados:

Informações, indicadores e conclusões: já ressaltamos, ao precisar o sentido a atribuir à expressão dados existentes: as informações não existem em estado puro, como frutos que esperam ser colhidos. O próprio pesquisador faz a

informação (...) A escolha de indicadores, é portanto crucial para o valor das conclusões da pesquisa.

A dinâmica da minha observação realizada à luz dos momentos iniciais do estudo, redesenhando-o sequencialmente, implica a decisão de necessitar de outros recursos para coletar informação, nomeadamente questionários aos jovens do Ateliê e entrevistas a outros intervenientes, tal como Stake (1999), citado por Vaz (2007), defende, pois o que escapa aos investigadores pode aflorar através do que outros observaram, relatado nas entrevistas ou assinalado em documentos referenciados. A este propósito, o mesmo autor (2012, p.87), ao dizer que “analisar significa, na essência, fracionar”, convoca para o momento da análise, um rigor, que se revê na intuição do investigador, o que também se pode entender noutras suas palavras, lembradas por Harry Wolcott (1990, p.35), sobre o momento da escolha dos dados para análise:

A tarefa mais importante na investigação qualitativa não é acumular todos os dados possíveis, mas sim deitar fora a maior parte dos dados acumulados. Isto exige um exame minucioso constante. O segredo é descobrir a essência das coisas e depois revelar essa essência inserida num contexto suficiente sem, no entanto, ficar atolado ao tentar incluir tudo o que possa eventualmente estar descrito.

Assim, a análise de dados tendo em conta as respostas aos questionários e às entrevistas, as minhas observações diretas feitas no Ateliê, anotadas numa espécie de Diário de Bordo e as fotografias dos trabalhos em evolução e em exposição, serão feitas, numa estratégia de referenciação, quer com as perguntas iniciais, quer com os quadros teóricos. De salientar que as perguntas dos questionários e das entrevistas, foram também elaboradas, segundo o mesmo critério relacional. Sendo um estudo de caso intrínseco, as respostas aos questionários e às entrevistas, serão agregadas em categorias, pois como Stake (2012) sustenta, o investigador do estudo de caso deve vislumbrar sentido nas sistemáticas *correspondências*, tentando estabelecer determinado tipo de padrão e interpretação direta, dada a natureza do caso em si.

4.2 - Dos questionários aos jovens

O Ateliê teve, como já foi referido, a participação de vinte e oito jovens, embora sejam onze deles, que perfazem as condições para o objetivo deste estudo, como jovens em risco, residentes no Bairro PIA 2, pertencentes à Escola Secundária do Monte da Caparica. Optei pelos questionários, não porque desprezasse a componente pessoal da resposta em entrevista, mas pela dificuldade que senti, nas primeiras sessões, em que falassem comigo, sobre o que iam fazendo. Destes onze jovens, apenas nove responderam aos questionários,

que foram preenchidos na presença de J.M. e na minha. Em relação às respostas dos jovens, no sentido de se revelarem as referidas correspondências para a análise, foram estabelecidas as seguintes categorias:

- 1. Geração Cool, Caderneta de Cromos e Comunidade**
- 2. Prática artística do Caderneta de Cromos e prática artística institucional**
- 3. Caderneta de cromos, desenvolvimento cognitivo e futuro**
- 4. Caderneta de Cromos, ética e trabalho cooperativo**
- 5. Caderneta de Cromos, motivação, imaginação e criatividade**
- 6. Caderneta de Cromos, autoestima, identidades e inclusão**
- 7. Impacto, factos positivos e negativos do Caderneta de Cromos**

1. Geração Cool, Caderneta de Cromos e Comunidade

Perguntas

1. Conheceste o projeto Geração Cool na Escola Secundária do Monte de Caparica? Já participavas em atividades?
2. Já frequentavas o Espaço Jovem?
3. Como soubeste do Ateliê Caderneta de Cromos? Achas que é uma boa ideia?
4. Achas que é importante, existirem projetos que ligam o bairro onde vives à escola que frequentas, como o Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool?
6. Consideras que o Ateliê faz um bom trabalho no Espaço Jovem e representa os jovens do PIA 2?

Em relação à primeira pergunta, quatro dos jovens, responderam que conheceram o projeto Geração Cool na Escola Secundária do Monte de Caparica, tendo já participado em atividades. Sobre a segunda pergunta, dos nove jovens, três responderam que não tinham participado em qualquer outra atividade do Espaço Jovem. Na terceira pergunta, cinco dos jovens responderam que souberam do Ateliê pelo monitor, três, através de mim, enquanto um respondeu que foram uns amigos e todos os jovens acharam que o Ateliê é uma boa ideia. Na quarta pergunta, todos responderam que é importante a existência de projetos ligando o bairro à escola, e na sexta, todos concordaram que o Ateliê faz um bom trabalho, representando o PIA 2. Deste modo, posso considerar que os jovens têm consciência da implementação e da importância do Geração Cool e do Caderneta de Cromos na comunidade onde habitam, ao ponto de um deles, na quarta resposta, ter acrescentado que *servem estes projetos para explorar o que o nosso bairro tem.*

2. Prática artística do Caderneta de Cromos e prática artística institucional

Perguntas

7. No Ateliê podes desenhar ou pintar o que te apetece, ou dizem-te o que deves fazer?
9. Costumas aplicar conhecimentos das aulas de Educação Visual, no trabalho que realizas no Ateliê?
10. Sendo uma aprendizagem e uma experiência artística diferente, gostas mais de trabalhar num projeto como este ou de trabalhar nas aulas de Educação Visual, na tua escola?
16. Achas que a Educação Visual, fora da sala de aula, é importante?
17. Quantas horas por semana, vens a este Ateliê?

Em relação à pergunta sete, sobre o modo como se direcionou a prática artística, todos os jovens responderam, que desenharam ou pintaram o que entenderam. Na pergunta nove, sobre a aplicabilidade de conhecimentos, anteriormente aprendidos em aulas de Educação Visual escolar, na prática do Ateliê, quatro responderam sim, três responderam não, um jovem respondeu, por vezes e outro não respondeu. Na pergunta dez, sobre os jovens gostarem mais de trabalhar num projeto como o Ateliê, ou de trabalhar nas aulas de Educação Visual, na escola, cinco dos jovens responderam que preferem o Ateliê, dois que é indiferente e um que prefere a escola. Na pergunta dezasseis, sobre a importância da Educação Visual não institucional, sete dos jovens responderam sim, um respondeu mais ou menos e um não respondeu. À pergunta dezassete, acerca da presença e tempo despendido por semana no Ateliê, dos nove jovens, oito responderam uma hora e um duas horas. Deste modo, concluo que é clara a diferença para os jovens, entre prática artística institucional e prática artística não formal, assim como a sua preferência por esta última. Na verdade, a maioria das respostas às perguntas sete, dez, dezasseis e dezassete, mostra que os jovens entenderam experiência proporcionada no Ateliê, como uma mais-valia, enquanto aprendizagem e prática artística, pela liberdade criativa proposta, mercê da ausência dos conteúdos programáticos obrigatórios da prática artística escolar e pela presença assídua de, pelo menos, uma hora por semana. Por outro lado, os jovens não subestimaram totalmente os conhecimentos adquiridos na escola, pois as respostas à pergunta nove indiciam que alguns os aplicaram nos trabalhos executados no Ateliê.

3. Caderneta de cromos, desenvolvimento cognitivo e futuro

Perguntas

18. Achas que aprendeste algo no Ateliê que te vai servir para o futuro? Se achas que sim, diz algo sobre essas aprendizagens.

19. Consideras que o facto de pensares nas imagens de que gostas e poderes pintá-las nos trabalhos do Ateliê foi importante para ti? Se achas que sim, explica.

20. Pensaste no que fizeste, depois de pintares?

Em relação à pergunta dezoito, sobre a possibilidade da prática artística desenvolvida no Ateliê, servir para o futuro, quatro dos nove jovens responderam sim, dois responderam que não sabem, um respondeu não e dois talvez. Na pergunta dezanove, sobre a importância de terem pensado nas imagens de que gostam, aplicadas depois nas pinturas, sete responderam que sim, enquanto dois dos jovens responderam que não. Já a pergunta vinte, sobre terem pensado ou não, sobre o que fizeram, três responderam sim, três responderam não e três dos jovens responderam talvez. Sobre os jovens terem pensado, antes da prática, pois elegeram o que queriam desenhar ou pintar, a maioria ao dizer que sim, indicou a existência de processamento cognitivo no próprio momento de escolha, inerente ao ato criativo. A mais-valia da estratégia da escolha é, na minha opinião, essencial na prática do ateliê, que sendo não formal, tem essa abertura. Sobre a possibilidade de ter subsistido alguma reflexão, após os trabalhos desenvolvidos, apesar da divisão entre sim, não e talvez, existiu na verdade, como mostram alguns comentários entre eles, que registei nas minhas notas, sobre aspetos composicionais, cromáticos e até temáticos, indiciando a presença de debate sobre a produção de significação.

4. Caderneta de Cromos, ética e trabalho cooperativo

Perguntas

11. Gostaste da ideia de se realizarem as pinturas coletivamente?

12. Gostaste de trabalhar em grupo? Serviu-te para, no futuro, saberes lidar com os outros?

13. Comunicaste com os teus colegas de grupo?

Na pergunta onze, todos os jovens concordaram que gostaram da ideia das pinturas terem sido realizadas coletivamente. Em relação à pergunta doze, dos nove jovens, oito responderam que gostaram de trabalhar em grupo, apenas um respondeu que, para ele, depende. Tirando este jovem, que do mesmo modo, respondeu assim para a segunda parte da pergunta, seis responderam que trabalhar em grupo ajuda-os no fortalecer das relações, enquanto dois, nada responderam. Quanto à pergunta treze, oito dos jovens, responderam que comunicaram com os colegas de grupo, enquanto um respondeu que só às vezes.

Assim, creio que existiu, na opinião dos jovens, uma clara ideia da importância do trabalho cooperativo e, consequentemente, do cultivar das relações no Ateliê, definindo-o como um lugar, onde o ensaiar do respeito pelo outro, constitui uma aprendizagem ética.

5. Caderneta de Cromos, motivação, criatividade e imaginação

Perguntas

8. Sentes mais motivação para criares as tuas obras, aqui, ou nas aulas de Educação Visual? Que diferenças, encontras entre o trabalho nas aulas e no Ateliê.

21. Usaste a tua imaginação?

22. Achas que usaste a tua criatividade?

Em relação à motivação, dos nove jovens, cinco responderam que sentiram mais motivação para trabalharem no Ateliê, dois referiram que na Escola a motivação é maior, um respondeu que é igual e outro não respondeu. Em relação à imaginação, oito dos alunos responderam que usaram a imaginação e um referiu que não. Em relação à criatividade, todos responderam que foram criativos. Realço o facto de os jovens terem percebido a importância da motivação que a prática artística não formal lhes pode incutir, embora dois entendam que a escola lhes proporciona melhores condições para que se sintam mais motivados. Sobre estes jovens, que assim responderam, em conversa com o monitor J. M., foi-me explicado que o conforto da sala de aula pode explicar as suas respostas, já que, como pude observar, foram, curiosamente estes dois jovens, dos que mais se empenharam. Em relação ao uso da imaginação e da criatividade, refiro que foi consensual a sua importância na prática artística alternativa do Ateliê.

6. Caderneta de Cromos, autoestima, identidades e inclusão

Perguntas

23. Achas que a prática artística te mostrou algo, em ti, que desconhecias? Se achas que sim, fala sobre essa descoberta em ti.

24. Consideras que depois desta experiência, em que participaste numa série de pinturas coletivas, te sentes mais integrado no grupo, no Espaço Jovem e na Escola?

25. Achas que as pinturas coletivas se tornaram numa espécie de emblema do grupo?

26. O que é que sentiste quando viste o teu trabalho exposto?

28. Pensas que a arte é importante para te poderes afirmar? Se achas que sim, fala um pouco sobre essa importância.

Na pergunta vinte e três, sobre a possibilidade dos jovens descobrirem, pela prática artística, algo neles, que desconheciam, cinco dos jovens responderam não, dois responderam sim, um que dependia dos desenhos e outro que não sabe. Apenas um respondeu à parte da pergunta, confirmando o sim, dizendo que encontrou uma maneira de se exprimir. A pergunta vinte e quatro, a propósito da integração no grupo do Ateliê, revelou que sete dos nove jovens responderem sim, enquanto um respondeu não e outro não sei. Na pergunta vinte e cinco, acerca das pinturas coletivas poderem ser um símbolo do grupo, seis dos jovens responderam sim e três não. Quanto à pergunta vinte e seis, sobre o que sentiram, diante dos trabalhos expostos, dois dos jovens não viram e sete dizem ter sentido orgulho. Em relação à pergunta vinte e oito, sobre a possibilidade da arte poder estar relacionada com a afirmação das suas identidades, dois disseram não, outro talvez, e seis disseram sim. Na segunda parte da pergunta, nos cinco dos seis jovens, que responderam sim, três acrescentaram que através da arte, poderiam contribuir para mudar o mundo, um respondeu que é uma maneira dos jovens mostrarem que estão presentes e outro que a arte é uma forma dos jovens dizerem o que sentem e pensam. É evidente, no que se refere a uma ideia sobre a assunção de uma identidade individual, que a maioria, expressa-a positivamente, tanto nas respostas às perguntas vinte e seis, pelo orgulho e consequente incremento da autoestima que sentiram, como nas respostas à pergunta vinte e oito, afirmando que conseguem contribuir, pela arte, para mudar o mundo. Julgo que as respostas, à pergunta vinte e três, maioritariamente afirmando que a prática artística nada lhes revelou de novo, não contribuem para que se possa descortinar qualquer relação, entre descoberta interior pela prática artística e identidade individual, embora fosse essa a intenção da pergunta. Sobre o sentimento de inclusão, no grupo e, por afinidade, na comunidade e também sobre uma consciência de identidade coletiva ou grupal, nas respostas às perguntas vinte e quatro e vinte e cinco, é notório que a maioria sentiu que no Ateliê, a prática artística revelou, até pela especificidade das pinturas serem coletivas, algo parecido com criação artística grupal, passível de identificar um determinado fenómeno ou lugar.

7. Impacto, factos positivos e negativos do Caderneta de Cromos

Perguntas

- 5. Pensas continuar as atividades artísticas no Ateliê?
- 14. O que achas que correu melhor, nas sessões do Ateliê?
- 15. O que achas que correu pior, nas sessões do Ateliê?
- 16. A tua família visitou as exposições?

Em relação à pergunta cinco, sobre a continuação no Ateliê, oito dos jovens responderam sim e um respondeu talvez. Na pergunta catorze, sobre o que correu melhor no Ateliê, três dos jovens responderam que foram as pinturas, um respondeu que foram os desenhos, um que foi tudo bom, três a interação entre eles e outro, o convívio. Na pergunta quinze, sobre o que correu pior, cinco dos jovens responderam que nada correu mal, um respondeu que foi a falta de imaginação, dois responderam que foi o barulho e um nada respondeu. À pergunta dezasseis, acerca da visita das famílias às exposições, sete dos jovens responderam não, um ainda não e outro sim. Penso que os alunos fazem um balanço positivo da sua presença no Ateliê, pela maioria das respostas às perguntas cinco, catorze e quinze, assegurando que querem continuar e que quase nada, podem apontar de negativo ao desenrolar das atividades propostas. Por outro lado, as respostas à pergunta dezasseis, indiciam não existir um impacto nas famílias das atividades dos jovens, o que aponta, falta de comunicação entre família, jovens, Ateliê ou, simplesmente, não acompanhamento.

4.3 - Das entrevistas

Realizei seis entrevistas estruturadas, aos intervenientes que achei relevantes para o estudo, o monitor J. M., a Coordenadora do Geração Cool, KI, a Diretora do Centro Comunitário PIA 2, da Santa Casa da Misericórdia de Almada FM, a Presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas da Caparica, M.D., os professores de Educação Visual da mesma escola, L.L. e JR.. Todas as entrevistas foram presenciais, menos a de J.M., que respondeu por correio eletrónico, depois de se lhe ter enviado as perguntas da entrevista. Sobre as suas respostas e no sentido de se revelarem correspondências para a análise, foram estabelecidas as seguintes categorias:

- 1. Geração Cool, Caderneta de Cromos, Comunidade e multiculturalismo**
- 2. Prática artística do Caderneta de Cromos e prática artística institucional**
- 3. Caderneta de cromos e desenvolvimento cognitivo**
- 4. Caderneta de Cromos, ética e trabalho cooperativo**
- 5. Caderneta de Cromos, motivação, criatividade e imaginação**
- 6. Caderneta de Cromos, autoestima, identidades e inclusão**
- 7. Impacto nos intervenientes, nas famílias e nos parceiros institucionais**

1. Geração Cool, Caderneta de Cromos, Comunidade e multiculturalismo

Perguntas

1. Quem concebeu o projeto Geração Cool?
2. Qual foi o tempo necessário para a conceção e implementação do projeto Geração Cool?
3. Conhece outros projetos semelhantes e qual a sua opinião sobre a eficácia, deste modelo de projetos de desenvolvimento social?
4. Tendo em conta que este projeto implica parcerias com várias instituições, como foi a negociação para o seu desenho?
6. Qual é a sua opinião sobre o papel de um projeto de desenvolvimento social pela arte, na comunidade onde se insere?
7. Acha que estes projetos de desenvolvimento social são idealizados à luz de uma correta interpretação do contexto social e multicultural, das comunidades onde são aplicados?
8. Considera importante a existência de projetos de parceria com escolas, apesar das diferenças nos processos pedagógicos?
9. Da perspetiva da Escola Secundária do Monte da Caparica, estas parcerias com outras instituições, em projetos de desenvolvimento social artísticos, contribuem para a melhoria do desempenho escolar destes jovens, referenciados como carenciados ou em risco? São frequentes estas parcerias e qual a sua duração?

As perguntas, um, dois e quatro, sobre o desenho, duração e negociação do projeto Geração Cool, visaram três entrevistados, diretamente ligados à Santa Casa da Misericórdia de Almada, trazendo respostas praticamente coincidentes. Deste modo, eis uma resposta de cada um, para cada uma das três perguntas (um, dois e quatro):

Resposta um, F.M.: O projeto Geração Cool vem na sequência da intervenção que a Santa Casa da Misericórdia de Almada desenvolveu na comunidade, tendo sido concebido essencialmente por um grupo de técnicos, para os jovens. Como a participação da população alvo é importante, cada vez mais, se incluem os jovens, no sentido em que se deseja auscultar aquilo que eles pretendem, indo de encontro às suas necessidades.

Resposta dois, J.M.: Atendendo ao que antes foi dito, a 1ª versão do projeto terá levado cerca de um mês a ser colocada no papel, mas resulta de uma longa experiência anterior.

Resposta quatro, M.D.: Este já é um projeto antigo aqui na escola, desde 2007, e que envolve a Santa Casa da Misericórdia de Almada, o PIA2 e a nossa escola. Sobre a negociação, a Santa Casa contactou-nos, para saber do nosso interesse em ter em funcionamento as turmas PIEF. O projeto foi a Conselho Pedagógico, na altura, em 2007, nós aceitámos, cedemos as instalações. Inicialmente a ideia que a escola tinha, era de

ceder as instalações, mas aos poucos, apropriámo-nos do projeto e acabou por ser também a escola que, pedagogicamente, o orientou e controlou. Gradualmente, os professores da escola foram sendo integrados na equipa pedagógica do projeto. Há também uma alteração do projeto a nível nacional, passando os professores das escolas a integrarem as várias equipas pedagógicas. A Santa Casa participa com o Técnico de Intervenção Local, participa no apoio logístico e nós, escola, participamos com os professores, da equipa pedagógica.

Nas perguntas, três e seis, todos os seis entrevistados, foram questionados sobre a eficácia ou não, de projetos de desenvolvimento social que conheçam e sobre o papel da arte, nestes projetos, na sua relação com a comunidade. Todos responderam que reconhecem a eficácia destes projetos e a importância da criação artística que desenvolvem, pois, ou já participaram em alguns, ou sabem, quer no concelho de Almada, quer no resto do país, da implementação de projetos semelhantes, como se pode ver nas respostas:

Resposta três, F.M.: Sim, conheço genericamente outros projetos, quer no concelho de Almada, quer fora. Parece-me importante, toda a intervenção que visa o desenvolvimento social, o desenvolvimento da comunidade, pois é algo que se tende a perder, nos dias de hoje, pelas políticas sociais que estão em vigor, valorizando-se ou responsabilizando, às vezes, mais o indivíduo e esquecendo-se a comunidade onde está inserido. Acredito, por isso, que é através destes projetos que as comunidades podem evoluir, as condições dos seus habitantes podem melhorar, porque esses projetos pressupõem a participação de todos, a criação de sinergias, quer de recursos, quer das populações, visando o desenvolvimento social.

Resposta três, J.M.: Eu próprio participei noutros projetos. Pelo que tenho observado, os resultados tendem a solidificar-se com a continuidade da intervenção. Quando não há uma intervenção continuada, alguns resultados tendem a perder-se.

Resposta seis, K.I.: Acho que todos os projetos de intervenção social, devem focar-se, um pouco, na arte, pois os jovens destas zonas urbanas, onde estes projetos atuam, têm muito capital social e cultural e como raramente têm oportunidade de demonstrar esses talentos, essas potencialidades, encontram nesses projetos uma maneira de se expressarem, como por exemplo, noutros ateliês que o projeto Geração Cool tem, dedicados à dança e à música.

Resposta seis, M.D.: Esses projetos são importantes, pela sua validade, por aquilo que envolvem, pois desenvolvem o aluno integralmente, em várias áreas disciplinares. A comunidade também é envolvida, e isso permite aos alunos, a sua integração em projetos que são criativos, e que muitas vezes vão ao encontro de um tipo de criatividade que a

sociedade formal, não aceita nem estimula. Assim, nestes projetos, podem ver reconhecida a sua criatividade. Por exemplo, o trabalho de Grafitis ou outro tipo de pinturas que os jovens fazem, muitas vezes contestado pela sociedade, podem ser nestes projetos, apoiados, canalizados para algo positivo, ou seja, a sua formação.

A pergunta sete incide sobre a questão de haver ou não, uma leitura correta da realidade social e multicultural, das comunidades onde os projetos de desenvolvimento social são aplicados. Dois dos entrevistados, responderam apenas sim, dois responderam sim, com reservas e dois responderam que não, divisão, essa, expressa nestas duas respostas diferentes:

F.M.: Acredito que as instituições locais tentem de facto, ligar o contexto social e as suas expressões culturais nos projetos de desenvolvimento comunitários. A nível local, tenho esta opinião. A nível dos decisores políticos, não me parece que funcione da mesma forma. Tende-se a não valorizar a comunidade que é específica, que é diferente, mas antes a estereotipar.

L.L.: Muitas vezes, não, porque faz-se o projeto e não se identifica no campo, aqueles itens necessários para uma razoável adaptabilidade do projeto à situação em questão. Eu penso que, aqui, o trabalho de campo é muito importante, antes de se começar o projeto. O projeto é algo que se terá de readaptar constantemente, pois o público-alvo sofre modificações ao longo do tempo.

As perguntas oito e nove, tratam do impacto pedagógico nos jovens, à luz da relação escola/instituição, estabelecida por estes projetos de desenvolvimento social pela arte. As respostas são unânimes sobre a importância das parcerias com as escolas e sobre a influência positiva nos jovens em risco:

Resposta oito, F.M.: Acho fundamental. As escolas têm de estar ao serviço das comunidades e as instituições dessas comunidades ao serviço das escolas e essa interação pode levar a enriquecer o processo pedagógico, correspondendo aos interesses de todos.

Resposta oito, K.I.: Penso que sim, pois embora tenhamos processos diferenciados, podemos ser complementares na intervenção.

Resposta nove, M.D.: Sim, sobretudo, têm uma ação socializadora, e isso já muito importante, para que o aluno tenha condições básicas, para estar na escola e conseguir desenvolver-se intelectualmente e em termos de sucesso escolar. Para a maior parte desses alunos, a primeira intervenção tem de ser de socialização, para que saibam estar no espaço, saibam lidar com o meio e com as pessoas que integram esse meio. Como estes projetos contribuem para a integração dos jovens, fazem essa função, de integração, de desenvolvimento e também da criatividade. Quanto à frequência da existência destas

parcerias, a resposta é sim, e esta já dura desde 2007 e já teve várias fases, portanto quase sete anos.

Posso concluir que há um consenso dos entrevistados, sobre o reconhecimento da importância dos projetos de desenvolvimento social pela arte, ao intervirem em comunidades multiculturais, socialmente desprotegidas, como se pode observar nas respostas às perguntas três e seis, assim como uma ideia de que existe uma influência positiva destes projetos nos jovens, no domínio pedagógico, como se entende nas respostas oito e nove. Em relação à existência de uma correta interpretação da realidade social e multicultural, das comunidades onde os projetos de são aplicados, observo nas respostas à pergunta sete, que permanece a ideia de que o fosso entre os decisores locais e o poder central, pode muitas vezes impedir que a aplicação de programas institucionais seja eficaz. Creio que essa leitura correta da realidade social de uma comunidade multicultural periférica deve depender de um trabalho de campo bem feito, sobre as pessoas e sobre o *tempo* das pessoas. A propósito do interesse em formar parcerias, para projetos como o Geração Cool, noto que advém, de instituições locais, implementadas nas comunidades mais problemáticas, como se compreende das respostas às perguntas um, dois e quatro.

2. Prática artística do Caderneta de Cromos e prática artística institucional

Perguntas

11.Tendo em conta o tipo de jovens a quem se dirige, e coexistindo numa relação de parceria institucional com a escola, considera a prática artística visual, não formal, do Ateliê Caderneta de Cromos, do projeto Geração Cool, como complementar e/ou alternativa à prática artística institucional?

12.Considera que o ensino artístico, na escola, pode ser desenvolvido dentro de um modelo alternativo, como o deste Ateliê ou, pelo menos, mais aberto do que o estabelecido pela tutela?

13.O ensino artístico fora da sala de aula é importante?

14.Quantas horas por semana, tem a prática artística visual neste Ateliê?

15.Não existindo ligação a um currículo artístico institucional, houve planificação das atividades?

16.Na conceção das estratégias pedagógicas do Ateliê Caderneta de Cromos foram tidas em consideração as diferenças etárias dos jovens o que frequentam?

26.Para além da criação artística visual, os jovens tiveram de produzir outro tipo de trabalhos, por exemplo, memórias descritivas?

27.Não tendo existido uma planificação formal, houve alguma avaliação?

As perguntas onze, doze e treze, incidiram, quer sobre a relação que pode existir entre a prática artística institucional e a não formal de um Ateliê, como o Caderneta de Cromos, no âmbito escolar ou não, quer sobre a possibilidade de na escola, se seguir um modelo mais aberto de prática artística, quer sobre a importância do ensino artístico fora da escola. A pergunta onze trouxe de quatro dos entrevistados, a convicção de que a prática alternativa é complementar e alternativa, enquanto dois deles, afirmaram que é só complementar. Por outro lado, as perguntas doze e treze revelaram uma unanimidade de opiniões. Eis algumas das respostas:

Resposta onze, J.M.: A atividade desenvolvida neste tipo de ateliês será sempre complementar à aprendizagem institucional na medida em que os participantes podem fazer novas experiências, outras técnicas, outros materiais e é também alternativa porque permite, a nível criativo, uma liberdade que na aprendizagem institucional nem sempre é possível.

Resposta doze, K.I.: Acho que sim e acho que devia existir mais abertura para projetos alternativos na própria escola, que é muito conservadora, num regime que já não está ajustado à realidade das turmas, das origens dos jovens que as compõem, pois falamos de várias etnias numa sala de aula, o que origina que não se consiga explorar as potencialidades do grupo de trabalho.

Resposta treze, L.L.: Muito importante, sobretudo agora que se está num momento em que se põe de lado as humanidades, é cada vez mais importante o ensino artístico e outros tipos de ensino afins. Hoje em dia pode-se ensinar arte de muitas maneiras e recorrer-se a uma série de tecnologias para concretizar esse ensino. Agora, a sensibilização de todos esses alunos, para o campo das artes é também importante, pois pode desenvolver-lhes a criatividade, que contribui para que a sociedade avance. Sem criatividade, não existe inovação, indústria, nada existe.

As perguntas catorze, quinze, dezasseis, vinte e seis e vinte e sete, feitas apenas ao monitor do Ateliê, incidiram sobre a estruturação programática, das práticas do Caderneta de Cromos, horário, planificação, faixa etária dos jovens, trabalhos adicionais de reflexão e avaliação, no sentido de se perceber, afinidades ou não com a prática artística escolar. As respostas de J.M.:

Resposta catorze, J.M.: As sessões são semanais e com a duração de 1 hora, sendo que algumas, sempre que se justifica, se prolongam por mais 20, 30 minutos.

Resposta quinze, J.M.: Houve propositadamente uma planificação mínima a nível de calendarização, horários e logística. De resto, nem sequer o facto de serem obras coletivas

estava definido à partida, embora tenha sido ponderado, acabou por ser decidido espontaneamente pelos participantes.

Resposta dezasseis, J.M.: Só na medida em que os participantes com idades inferiores, menos de 12 anos, necessitam de maior acompanhamento, apesar de serem mais participativos e espontâneos.

Resposta vinte e seis, J.M.: Não.

Resposta vinte e sete, J.M.: Os trabalhos só são avaliados pelos próprios autores

Creio, poder concluir que, para os entrevistados, tendo em conta os jovens em risco, a prática artística não formal, como a do Ateliê, é sempre complementar e alternativa da prática institucional ou apenas complementar, como dois defendem e importante fora do âmbito escolar, o que indicia a importância dada às suas especificidades, longe da aplicação rigorosa dos conteúdos, proporcionadoras de um maior espírito livre criativo. Por outro lado, é sintomática, nas respostas à pergunta doze, a unanimidade em relação a caminhos possíveis de ensino, mesmo seguindo o programa educacional artístico oficial, como estratégias alternativas próximas da prática do Ateliê. Em relação à organização programática do Ateliê, observei nas respostas, que não existe, na sua prática não formal, uma analogia com a prática artística institucional, pela planificação mínima referida, pela abertura em relação às idades dos jovens, pelo facto de não existir outro tipo de trabalhos complementares e por carecer de uma avaliação, embora J.M. tenha referido que houve uma autoavaliação.

3. Caderneta de cromos e desenvolvimento cognitivo

Perguntas

17. Foram estabelecidos temas ou conceitos para os trabalhos dos jovens?

21. Pensa que a prática artística alternativa, em ambiente escolar ou não, traz aos jovens em risco a noção de que o trabalho que desenvolvem lhes proporciona conhecimento e capacidade de refletirem sobre a sua prática?

29. Considera que o currículo educacional artístico em Portugal é reconhecido, como construtor de conhecimento?

30. Qual é para si, o futuro do ensino artístico em Portugal?

31. Que autor ou autores, que escrevam sobre temáticas da pedagogia artística contemporânea, tem como referência?

A pergunta dezassete, feita apenas ao monitor J.M., acerca do direcionar ou não a prática dos jovens, teve a seguinte resposta:

J.M.: Não. Houve apenas a sugestão de que as superfícies a pintar fossem encaradas como uma parede que fosse alvo de intervenções sucessivas.

A pergunta vinte e um, visou indagar os entrevistados sobre, se consideram que os jovens, através da prática artística alternativa, têm a noção de que constroem conhecimento, ou se adquirem consciência reflexiva. Cinco dos entrevistados responderam sim, embora com algumas condicionantes, como nesta resposta:

K.I.: De certa forma sim, mas depende do trabalho que conseguimos fazer com eles, pois aqui a questão de se lidar com jovens com comportamentos de risco, tem muito a ver, primeiro, com captar-lhes a atenção. Depois é a questão de eles terem motivação ou interesse para desenvolverem alguma competência. Quando isso acontece, quando já estão nessa fase, conseguem.

Um outro entrevistado, teve uma resposta diferente:

J.M.: Não lhes traz essa noção, mas permite promover a autoestima e trabalhar questões como a cooperação.

Na pergunta vinte e nove, sobre o reconhecimento ou não, em Portugal, do currículo educacional artístico, enquanto currículo construtor de conhecimento, dois dos entrevistados responderam simplesmente, sim, e dois deram a entender que não, como se pode ver nesta resposta:

J.M.: Acho que ao nível do ensino básico o sistema é eficaz em afastar das artes a maioria dos alunos. Já me tem acontecido jovens e adultos, com escolaridade superior ao 9º ano, perguntarem, como é que se faz verde, por exemplo. Aprenderam a fazê-lo em aulas que lhes faziam tanto sentido que as esqueceram.

Em relação à pergunta trinta, acerca do futuro do ensino artístico em Portugal, as respostas envolvem preocupação e escuridão, como nestas duas:

J.R.: Não sei bem. Gostaria que fosse um futuro com futuro, que tivesse a ver com saídas profissionais individuais.

L.L.: Tudo se liga ao futuro do país. Esta crise reflete-se também no ensino, pondo-se tudo em questão, com um grande desinvestimento. Temos todos de dar a volta, usando a criatividade, cabendo ao professor, um papel fundamental.

A pergunta trinta e um, sobre referências acerca de pedagogia artística contemporânea, são elucidativas duas respostas, completamente antagónicas:

J.M.: Tento, na minha abordagem, estar o mais livre possível de modelos teóricos.

L.L.: Na altura em que andei na Faculdade, Herbert Read, foi quem mais me influenciou. Neste momento, considero, que o ensino artístico não se pode só basear nele, pois devem

existir regras. Não é só o lúdico pelo lúdico, a arte pela arte. Em termos de aprendizagem artística, tem de haver um certo academismo, que contrabalance.

Sobre o ponto de vista dos entrevistados, acerca da prática artística do Ateliê poder construir cognição e da consciência que os jovens têm ou não, acerca do experienciar criativo envolver conhecimento adquirido, concluo, pelas respostas à pergunta vinte e um, que, de um modo global, concordam que as estratégias que possibilitaram o trabalho desenvolvido, lhes trouxeram condições para construírem uma reflexão e um entendimento sobre a validade das suas aprendizagens experienciais significativas. Na verdade, concluo também, que os entrevistados, têm a noção de que essas estratégias contribuíram para o aumento da motivação, fomentando a criatividade e a descoberta pessoal, incrementando a autoestima e o trabalho cooperativo, sendo determinantes para que existissem condições para um espaço reflexivo. Sobre o reconhecimento pelo poder, da importância dos currículos artísticos, como construtores de conhecimento e do futuro do ensino artístico em Portugal, admito que as respostas refletem o tempo que neste país se vive. Por um lado, elas reportam que os decisores da educação institucional, continuam a ignorar a educação artística como essencial, por outro, sobre o futuro, uma imensa incerteza, apenas raiada, ao lembrar-se a clarividência do professor.

4.Caderneta de Cromos, ética e trabalho cooperativo

Perguntas

22.Existiu, nas práticas desenvolvidas, trabalho de grupo? Se o houve como reagiram os jovens ao trabalho cooperativo?

23.Considera que as atividades artísticas desenvolvidas no Ateliê Caderneta de Cromos possibilitam uma aprendizagem ética?

A pergunta vinte e dois, acerca do trabalho cooperativo no Ateliê, visou apenas o monitor J.M. que respondeu:

J.M.: Como já foi dito anteriormente, esse trabalho de grupo surgiu espontaneamente porque as capacidades técnicas e as apetências dos vários participantes eram diferentes e se revelaram complementares.

A pergunta vinte e três, sobre a possibilidade de existir uma aprendizagem ética nas atividades desenvolvidas no Ateliê, quatro entrevistados, K.I., F.M., M.D. e J.R. responderam que sim, outros dois observaram:

J.M.: Talvez isso não seja possível de avaliar dado o escasso número de sessões em que cada participante esteve presente. Se encararmos o ateliê como uma peça componente

de algo mais vasto, o projeto Geração Cool, aí sim, podemos dizer que essa aprendizagem existe.

L.L.: Sem dúvida. Penso que, quando se desenvolve a sensibilidade nos jovens, potencia-se-lhe a possibilidade de se integrarem na sociedade. Pessoas há, que desenvolveram capacidades tecnicistas, em detrimento das humanas, porque essa sensibilidade não foi também incrementada, funcionando quase como máquinas. O próprio trabalho de grupo, nas aprendizagens artísticas, o conhecimento de determinadas técnicas ou conteúdos históricos, contribui para o desenvolvimento de um sentido ético.

Creio que é evidente, quer na resposta à pergunta vinte e dois, quer nas respostas à pergunta vinte e três, que os entrevistados entendem existir uma aprendizagem ética decorrente da estratégia da prática artística desenvolvida no Ateliê, pelo trabalho cooperativo consequente e das respetivas interações que se desenvolveram. De salientar uma interessante resposta à pergunta vinte e três, onde fica de certo modo expressa a importância de um currículo artístico e humanístico na construção cidadã.

5. Caderneta de Cromos, motivação, criatividade e imaginação

Perguntas

18.Considera que a motivação nos jovens com estas características é essencial? Quais as estratégias encontradas?

19.Pensa que jovens com estas características, estão mais motivados para a prática artística alternativa, que este tipo de projetos oferece?

20. Se pensa que sim, o que falta, na prática artística institucional, para que exista uma maior motivação?

24.Considera a prática artística visual alternativa do Caderneta de Cromos, potenciadora de criatividade em jovens com comportamento de risco? Porquê? Se pensa que sim, porque é que isso não acontece, na educação artística institucional?

25.Acha que o facto, de estes jovens, invocarem no seu experienciar artístico, a imagética do seu quotidiano, os ajuda no seu processo criativo?

A pergunta dezoito, sobre a importância da motivação para estes jovens em risco e estratégias adotadas, trouxe a seguinte resposta do monitor J.M., já que lhe era apenas destinada:

J.M.: Não só para estes jovens, a motivação é essencial para todos nós. Neste caso, creio que a motivação vem da diversão e da liberdade. Também da segurança uma vez que os trabalhos só são avaliados pelos próprios autores.

Em relação à pergunta dezanove, sobre uma maior motivação que possa existir nos jovens, através da prática artística não formal, as respostas revelaram uma opinião comum, como se pode ver:

J.M.: Acho que a maioria dos jovens prefere um contexto mais livre, ao contrário dos adultos. Lembro-me que eu próprio, embora gostasse de desenhar e pintar e o fizesse nos meus tempos livres, tinha uma disciplina que detestava: Educação Visual.

M.D.: Sim, penso que sim. Pela irreverência, até porque nestes projetos alternativos, os jovens podem manifestar essa sua irreverência, o seu sentir, ao contrário do ensino muito formal, demasiado espartilhado, ao qual reagem. Nestes projetos alternativos, a sua atitude é diferente, o que os leva a expressar melhor a sua criatividade, pois são mais livres para criarem e desenvolverem as suas atividades.

Na pergunta vinte, pressupondo que os entrevistados tenham admitido que a motivação é maior na prática artística não formal, ao pedir que falassem sobre o que falta na prática artística institucional, para que os jovens se sintam mais motivados, eis algumas das respostas:

J.M.: Acho que devia dar-se mais importância à expressão em si, valorizar o aluno enquanto indivíduo. Ao contrário de outras áreas, nas artes pode-se adequar as tarefas à turma e a cada aluno e essa mais valia não é explorada, em parte porque os currículos não permitem. Devia incentivar-se a fruição da arte. Há aspetos técnicos e conteúdos que só interessam aos alunos que após o 9º ano seguem artes.

J.R.: O que falta é uma maior abertura de todos. As instituições, os Conselhos Executivos, os Professores devem ter essa perspetiva de abertura, porque se não a tiverem, a escola fecha-se.

A pergunta vinte e quatro, sobre a possibilidade da prática artística alternativa do Ateliê, revelar uma maior criatividade nos jovens em risco e sobre razões para que isso não aconteça, tanto quanto se deseje, na educação artística institucional, mostrou alguma concordância nas respostas dos entrevistados, como se pode ver nestas duas:

J.R.: Sim, porque a prática artística, pelo seu exercício, pelos seus conteúdos, pressupõe uma envolvimento grande dos jovens, fomentando-lhes a criatividade. Se acontece ou não no ensino institucional, tem a ver com a não abertura com que os professores encaram os programas.

K.I.: É, no sentido em que tudo o que é visual chama-lhes mais à atenção. Os jovens até podem criar um mundo mais imaginativo e criativo, criando outras imagens, a partir do que estão a ver. Isto não acontece na educação artística institucional, porque os jovens estão muito focados sobre aquilo que está escrito, respeitando os conteúdos que lhes são

apresentados perdendo o seu lado criativo pessoal. Por outro lado, existem jovens que ligam mais à parte visual, do que à parte teórica.

Na pergunta vinte e cinco, unicamente direcionada ao monitor J.M. do Ateliê, acerca da importância da imagética pessoal dos jovens, ser determinante no seu processo criativo, eis a sua resposta:

J.M.: Mesmo em trabalhos coletivos o processo criativo é sempre algo pessoal; daí que, quando decorre em liberdade criativa, passa quase forçosamente pela imagética quotidiana do autor uma vez que é desta que mais fácil e intuitivamente ele se apropria para se expressar.

Concluo que, para os entrevistados, um projeto de prática artística não formal, traz uma maior motivação aos jovens em risco, como se vê nas respostas às perguntas dezoito, dezanove e vinte, onde se associam as palavras, liberdade, irreverência, abertura e diversão, num contraponto evidente à prática artística formal. Essa diferença é, explicada, como no caso das respostas de M.D., J.R. e J.M., quer à luz das diferenças estratégicas entre prática formal e não formal, quer à luz das diferenças pontuais entre as suas especificidades.

Sobre a criatividade, noto que o painel de entrevistados, suportados pelas razões invocadas anteriormente, decorrentes das diferenças operacionais e específicas entre as duas práticas, concordou que é evidente que são projetos como estes, que oferecem a jovens em risco, uma maior oportunidade de serem criativos. Curiosa a resposta de K.I., associando a criatividade com o domínio imagético dos jovens e relacionando o cumprimento dos conteúdos curriculares institucionais, com o restringir da liberdade criativa. Sobre a importância da imaginação no ato criativo, o monitor J.M. sugere que a imaginação nos jovens, enquanto processo combinatório, relaciona-se com a imagética do seu quotidiano e com a operacionalidade criativa, decorrente da estratégia do Ateliê, o que, admito, ser uma resposta fulcral para a explicação da prática, enquanto processo.

6. Caderneta de Cromos, autoestima, identidades e inclusão

Perguntas

32.Considera que os projetos de desenvolvimento social pela arte, contribuem para que os jovens, com comportamentos de risco, consigam uma melhor preparação para o mercado de trabalho?

35.A prática artística visual, desenvolvida por jovens em risco, no ateliê de um projeto, como o Geração Cool, pode ajudá-los no seu processo de inclusão?

36. Acha que a criação artística destes jovens, em projetos alternativos como este, pode ajudá-los no seu processo de construção identitária individual e grupal?

38. Considera que a prática artística dos jovens, além de pretender servir o seu processo de inclusão, enquanto produtora de objetos de arte visual, contribui para a construção cultural da comunidade onde se insere?

Em relação à pergunta trinta e dois, sobre a possibilidade dos jovens adquirirem algumas competências profissionais, neste tipo de projetos, cinco dos entrevistados admitiram que sim, como se entende nesta resposta:

M.D.: Sim, tudo o que permita um maior enriquecimento dos jovens, e desenvolvimento das suas competências pessoais, dá-lhes, sem dúvida nenhuma, uma preparação melhor para o mercado de trabalho. O jovem, que participa dessa atividade mais liberta, habitua-se a decidir por si, a tomar iniciativa, a ser empreendedor, tudo isso acaba por fortalecer as suas competências para a concorrência e para o mercado de trabalho.

Porém, outro dos entrevistados respondeu:

K.I.: Acho que é um pouco ambicioso, pensar-se desse modo. Pela experiência que temos, não temos conhecimento de jovens que tenham desenvolvido ou que demonstrem esse gosto, neste caso, pela pintura, até porque não existem muitas saídas.

Sobre a pergunta trinta e cinco, e a importância de um projeto como o Ateliê Caderneta de Cromos, poder ajudar os jovens em risco, no seu processo de inclusão, todos concordaram que sim, tal como estas respostas mostram:

F.M.: Claro que sim, porque o revela, porque é uma forma de se auto expressar, de se valorizar, de estar com os outros, de refletir e tudo o que é reflexão e experimentação, é importante na construção do eu, na sua manifestação, no seu processo de afirmação.

L.L.: Sim, é fundamental o papel da educação artística, a este nível. No entanto deve-se ter em conta, que cada caso é um caso, o que às vezes não acontece, ao misturarem-se como sendo de risco, jovens com questões de foro diferente.

A pergunta trinta e seis refere-se à possibilidade destes projetos, ajudarem os jovens na assunção da identidade individual e coletiva, todos foram unânimes, como vê nestas respostas:

F.M.: Claro, claro que sim, este tipo de ateliês permite que os jovens se encontrem consigo próprios, construam o seu eu, se relacionem com os outros, se calhar, de uma forma diferente do que estão habituados, até pela especificidade de ser pela arte, promovendo assim, a inclusão.

J.M.: Não tenho dúvidas, especialmente se esse trabalho tem visibilidade e suscita reações positivas.

Na pergunta trinta e oito, sobre a possível contribuição das pinturas realizadas no Ateliê, na construção cultural comunitária, existiu também consenso, como demonstram algumas das respostas:

J.M.: Toda a produção artística contribui para a construção cultural. Quando é fomentada entre os jovens, mesmo que essa não venha a ser a sua atividade no futuro, trar-nos-á seguramente cidadãos com maior sentido crítico.

K.I.: Sim, porque acabam por refletir o mosaico da própria cultura.

Creio que, para os entrevistados, existe na prática artística alternativa do Ateliê caderneta de Cromos, um contributo para que jovens em risco, aumentem a sua autoestima, construam as suas identidades e fortaleçam a sua inclusão social, como se entende nas respostas às perguntas trinta e cinco e trinta e seis. Interessantes, nas respostas à pergunta trinta e oito, o reconhecimento da emergência de uma cultura periférica comunitária, apoiada nestes projetos de desenvolvimento social. Em relação à preparação para o mercado de trabalho, apesar dos entrevistados admitirem que ela existe nestas atividades, uma das respostas refere que é só a parte lúdica e cultural que fascina os jovens, nada lhes adiantando como formação profissional.

7. Impacto nos intervenientes, nas famílias e nos parceiros institucionais

Perguntas

5.Foi positiva para o projeto Geração Cool, a ideia de se organizar um Ateliê de Artes Visuais, o Caderneta de Cromos?

10.Está prevista a continuação do projeto Geração Cool e do Ateliê com o formato atual?

28.Faz um balanço positivo do trabalho desenvolvido pelos jovens?

33.As famílias dos jovens visitaram as exposições de trabalhos?

34.Que impacto, tiveram as exposições dos trabalhos desenvolvidos neste Ateliê nos jovens, nos monitores, nas famílias, nas instituições parceiras e na comunidade em geral?

37.Acha que houve uma receção e uma participação positiva, no Caderneta de Cromos, por parte destes jovens? E as famílias, como reagiram?

As perguntas cinco, dez e vinte e oito, pretenderam dos entrevistados, um balanço sobre o Ateliê, à luz da sua relação com o projeto Geração Cool e sobre os trabalhos dos jovens.

As respostas revelaram um sentimento generalizado de que o Ateliê foi uma escolha certa, que terá continuidade e que os jovens desenvolveram um trabalho bastante positivo, como se vê, nestas respostas:

Resposta cinco, F.M.: Acho que todas as atividades que implicam a participação dos jovens, e que diversificam as suas experiências, são sempre positivas, e nesse sentido, é o que este ateliê de artes visuais, traz aos jovens, que procuram coisas menos formais e menos formatadas.

Resposta cinco, M.D.: Sim, é bastante positivo, porque é uma forma de estimular a criatividade dos jovens e contribuir para a sua integração social.

Resposta dez, K.I.: Sim, penso que sim, mas acho que num outro modelo diferente. Deve-se trabalhar com um grupo regular, durante determinado período, para se poder também avaliar as competências que adquiriram ou não, qual o impacto na sua individualidade, porque na maneira em que trabalhamos atualmente, começa a ser um pouco vago, pois nunca são os mesmos jovens.

Resposta vinte e oito, F.M.: Completamente positivo. Tudo em que os jovens se envolvem, em que se sentem valorizados, em que se sentem respeitados, e em que têm oportunidade de se expressarem, é positivo, porque cada um contribui para o bem-estar do local onde está, de uma forma individual. Quanto melhor uma pessoa está consigo e com os outros, mais fáceis são as relações.

As perguntas trinta e três, trinta e quatro e trinta e sete foram orientadas, de modo a obter-se dos entrevistados, uma opinião sobre o impacto das atividades desenvolvidas pelos jovens, quer no que se refere ao papel das famílias, quer no que se refere ao feedback junto dos próprios jovens, dos monitores, das instituições parceiras e da comunidade. Existe um consenso sobre esse impacto ser positivo, em todos os intervenientes, apenas as respostas que envolviam as famílias dos jovens, revelaram que poucas viram as exposições. Eis algumas das respostas:

Resposta trinta e três, K.I.: Alguns visitaram, mas também acho que não se fez uma boa divulgação para os pais.

Resposta trinta e três, M.D.: Sim, algumas, não muitas, mas algumas.

Resposta trinta e quatro, J.M.: Creio que os jovens se sentiram orgulhosos com a reação aos trabalhos por parte dos colegas e amigos, instituições parceiras e público em geral.

Resposta trinta e quatro, K.I.: Acho que foi o reconhecimento do trabalho aqui realizado, no ateliê, e que os outros jovens também puderam apreciar também. As exposições, ao divulgarem o trabalho dos jovens, permitem o reconhecimento das pessoas, do potencial

destes jovens, que são, muitas vezes, catalogados, de simples jovens de bairro, como se não tivessem valor algum.

Resposta trinta e sete, J.M.: Acho que a participação dos jovens foi muito positiva. Houve jovens que não estava previsto participarem e que, ao verem o trabalho dos colegas, fizeram questão de dar o seu contributo.

Resposta trinta e sete, K.I.: Em relação aos jovens, penso que sim, até porque ficaram quase emocionados de verem o seu trabalho espelhado, fruto do trabalho do ateliê. Em relação aos pais, poucos vieram nestas duas exposições até agora. Talvez na última em Maio, possamos ver mais pais presentes, e aferir das suas opiniões sobre o ateliê.

Posso concluir, pelas respostas dos entrevistados, que o Ateliê teve uma boa receção nos jovens, à semelhança de outras atividades que o projeto Geração Cool realizou nos últimos anos, e retenho, como reveladoras do entendimento dessa positividade, algumas palavras como *valorização, orgulho, emocionados*. Esse reconhecimento revê-se num entendimento da importância do experienciar criativo da prática do Ateliê, da sua especificidade, enquanto prática alternativa à prática artística institucional, fomentador de uma possível integração social, como se vê na resposta cinco de M.D. Sobre o impacto noutros intervenientes, intuo que o facto de estar praticamente assegurada a continuação do Ateliê, mesmo com outro perfil, como advoga K.I., demonstra o interesse dos responsáveis pelas instituições e representantes comunitários, em ter este tipo de atividades, pois reconhecem-nas, como uma estratégia que ajuda os jovens no seu processo inclusivo. Apenas, no que concerne ao feedback junto das famílias acerca do trabalho dos jovens, quer em relação às exposições, quer em relação ao próprio Ateliê, percebo, talvez até pelo facto de não ter havido publicitação das exposições, que não existiu um grande envolvimento familiar, como se depreende na resposta trinta e três de K.I..

4.4 - Da triangulação de dados e da discussão dos resultados

Para Stake (2012), existe no investigador a necessidade de que o seu estudo seja o mais exato possível e que não seja refém apenas da sua intuição ou da ilusão de uma boa ideia. O mesmo autor fala da triangulação, como um protocolo que visa disciplinar e orientar o cruzamento de vários tipos de dados analisados no sentido de, a partir de diferentes perspetivas tornadas objetivas, se possa contribuir para uma visão mais esclarecida sobre o fenómeno estudado. Também, a propósito da triangulação de dados, na investigação qualitativa, Campbell & Fisk (1959) citados por Cohen, Manion & Morrisson (1994), descrevem-na como um método eficaz na demonstração da validade do estudo, embora existam outros autores, como Paul (1996) e Jick (1984, in Cox e Hassard, 2005), citados por

Duarte T. (2009), que afirmam que a triangulação não se refere apenas à questão da validade de um estudo, mas antes, possibilita um olhar mais holístico do fenómeno em causa. Deste modo, a partir das categorias elaboradas para as respostas dos questionários e das entrevistas, das observações feitas no Diário de Bordo e nas fotografias, estabeleci três outras categorias para a triangulação e discussão dos resultados, que se relacionam diretamente com as perguntas iniciais.

CATEGORIAS PARA TRIANGULAÇÃO:

1. Prática artística do Ateliê e Comunidade

2. Prática artística do Ateliê e cognição

3. Prática artística do Ateliê e inclusão

1. Da prática artística do Ateliê e da Comunidade

1. Existe um reconhecimento da importância dos projetos de desenvolvimento social, através da arte, nas comunidades periféricas, onde se implantam, mercê das parcerias entre instituições de cultura e recreio locais e escolas. Essa importância reside nas ligações sólidas e pragmáticas que se estabelecem, entre esses projetos e a comunidade, como é o caso do Ateliê Caderneta de Cromos, do projeto Geração Cool.
2. Estes projetos, ao fomentarem as exposições, como veículo de divulgação, mostrando os trabalhos dos jovens, para as famílias, para dentro e para fora da comunidade, realizam uma ideia fundamental, sobre a emergência de uma cultura comunitária, produzida à luz das várias práticas artísticas que desenvolvem.
3. No que pude observar, o espírito aberto, livre, evidenciado nas práticas criativas dos jovens, demonstra que, procuram neste tipo de projetos artísticos alternativos à escola, outros caminhos de aprendizagem, novas fórmulas pedagógicas. Na verdade, procuram novas estratégias de ensino, que os compreendam melhor e os ajudem num outro enquadramento social e cultural, como se vê nas fotografias das suas obras, mostrando na imagética reativa e citadora da comunidade à qual pertencem, quer o apelo que fazem para gritar revolta, quer o orgulho pelo lugar onde pertencem.
4. Por outro lado, predomina a ideia de que há uma interferência positiva da ação deste tipo de prática artística alternativa no desempenho escolar.
5. Apesar de desenhados em parceria, estes projetos de desenvolvimento social, no que respeita a terem sido pensados, numa correta leitura das realidades sociais e multiculturais onde se implantam, são afetados, tanto pelo vazio legal, resultante de leis mal aplicadas ou

inexistentes, tanto pela inoperância, resultante das disputas políticas entre poder local e central, como se infere das respostas nas entrevistas.

2. Prática artística do Ateliê e cognição

1. Sobressai consensualmente nos intervenientes neste estudo, a existência de uma diferença notória entre a prática artística institucional e a prática artística não formal, que caracterizou o Ateliê Caderneta de Cromos, embora impere a ideia de que são práticas complementares, mesmo quando uma é alternativa à outra. A importância de um ensino artístico alternativo, fora ou dentro do âmbito escolar, ficou também exposto.
2. Para os jovens em risco que frequentaram o Ateliê, reside no experienciar aí facultado, enquanto aprendizagem artística e abertura criativa, opondo-se ao rigor programático dos conteúdos dos programas artísticos institucionais, a razão principal da sua preferência, em detrimento das práticas decorrentes das aulas de Educação Visual do ensino oficial, mesmo, quando aplicando nas pinturas do Ateliê, competências alcançadas nessas aulas escolares.
3. Por outro lado, a planificação ínfima e ausência de aprendizagens teóricas, de trabalhos adicionais, assim como de avaliação, contribuíram para um aliviar de pressão, o que, para jovens com este perfil, é relevante. Quando se mostraram vídeos e revistas sobre arte contemporânea, foi o ambiente informal, anteriormente instalado, uma influência positiva, para que não houvesse qualquer tensão ou cansaço.
4. Fica a ideia, de que prática artística formal, deve ser reinventada pelo professor, à luz de um espírito aberto, atento, no sentido de realmente interpretar os seus alunos, assumindo uma investigação constante em sala de aula.
5. Prevalece um consenso, nas respostas dos questionários e das entrevistas, de que as práticas artísticas do Ateliê, não preparam os jovens, para o mercado de trabalho, nada adiantando em termos de formação profissional, o que é compreensível, pois não foi esse o seu propósito.
6. A prática artística não formal do Caderneta de Cromos é encarada como construtora de cognição, no sentido em que, para os jovens, existiu reflexão nas atividades realizadas, quer no momento da escolha das imagens, o que, por si, aponta a existência de processamento cognitivo, quer no momento da conclusão das obras, em que existe uma procura de significado coletivo.
7. Esse processamento cognitivo pode descortinar-se no roteiro pedagógico estabelecido pela prática artística do Ateliê, já que, concorreram para o incremento da motivação, favorecendo a criatividade, a expansão da imaginação e a descoberta pessoal, potenciando a autoestima e o trabalho cooperativo.

8. Fica expressa a ideia de que o ensino artístico, institucional ou não, ainda é visto como uma espécie de domínio acessório, não fundamental, ao mesmo tempo que resta uma impressão, de futuro sombrio, reflexo do próprio país. Apesar disso, parece que é justamente, para se combater o desinvestimento da educação artística em Portugal, que se deve incrementar, projetos artísticos alternativos.

9. Não sendo a prática artística do Ateliê, formal, decorrente de um programa curricular institucional, conclui-se que existiu aprendizagem. Na verdade, existiu uma resposta a uma circunstância, reconhecendo-se, deste modo uma ação análoga a uma aprendizagem construtivista, enquanto experiência individual, face aos pedidos do monitor e ao mesmo tempo, uma aprendizagem significativa, decorrente de não ser mecânica, mas sim ativa, baseada na exploração e na descoberta. Também se pode falar de uma aprendizagem cognitiva, no sentido em que o roteiro pedagógico que se identifica na prática artística no Ateliê, ao culminar na construção identitária, é uma forma de se construir cognição.

10. Foram implementadas estratégias de aprendizagem/ensino, quer motivacionais, baseadas em atitudes de aproximação afetiva, de apelo à criatividade e à imaginação, quer de aprendizagem cooperativa, quer estratégias de tratamento de temas transversais e de educação de valores, de respeito pela diversidade cultural, social, cognitiva, de género e de orientação sexual, de questões ambientais, de ordem ética e social, através de pequenos debates informais.

11. Como fator de sociabilização e espelhando uma aprendizagem de cariz ético, o trabalho cooperativo, estabelecido pela estratégia da prática artística não formal, de se realizarem pinturas coletivas, revelou-se determinante, fomentando a comunicação entre os jovens, contribuindo para o incremento do respeito mútuo, ao mesmo tempo que realizou, quase no silêncio das intenções, um desenho de identidade grupal. Se, para Efland (2002) um dos objetivos da educação artística é poder descobrir-se sentido de vida, espírito civilizacional, como uma construção cognitiva, já Eisner (2002), defende que cognição é um processo global que permite consciencializarmo-nos individualmente e na relação com tudo o que nos rodeia. É o que se depreende das notas do Diário de Bordo, nas frases trocadas entre os jovens, ilustrando momentos do trabalho cooperativo, em que o planeamento composicional pressupõe entendimento e respeito.

12. A prática artística não formal do Ateliê, pelas suas características de solicitação de liberdade criativa, de irreverência e de diversão e em sinal oposto à prática artística institucional, conseguiu incutir nos jovens, quer uma maior motivação para as atividades, alimentando ainda mais a sua motivação intrínseca, quer uma maior criatividade, quer um apelo constante à sua imaginação, construída no uso da sua imagética quotidiana.

13. A característica experimental que estabelece o ato pedagógico artístico no Ateliê, não planificado, exprime melhor a contemporaneidade, do que o ato pedagógico institucional.

3. Prática artística do Ateliê e inclusão

1. Existe a convicção em todos os intervenientes, jovens, monitor, professores, responsáveis pelas instituições parceiras, de que as estratégias que construíram o roteiro cognitivo, já identificado na categoria anterior, resultante da prática artística do Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool, convergiu para o aumento da motivação, beneficiando a criatividade e a descoberta pessoal, potenciando a autoestima, aumentando o orgulho pelo trabalho realizado e exposto. Deste modo, contribuiu para o consolidar da identidade individual e grupal, o que fortaleceu e permitiu o processo de inclusão social.
2. Embora os jovens tenham, nas respostas aos questionários, afirmado, que não consciencializaram qualquer descoberta interior, através das atividades do Ateliê, admito, pelas observações feitas durante as suas práticas, que já tivesse existido nos workshops anteriores, possivelmente, essa autorrevelação.
3. Perdura uma ideia de que os trabalhos dos jovens, ao serem expostos, à luz do projeto Geração Cool, particularmente do Ateliê Caderneta de Cromos, definem também uma identidade grupal, construtora de uma cultura comunitária real e pragmaticamente refletora da contemporaneidade social e multicultural.
4. O aparente sucesso do Ateliê, revê-se na possibilidade da sua continuação, à luz do impacto positivo que teve nos jovens, nos responsáveis pelas instituições parceiras, nos representantes comunitários e em parte, nalgumas famílias.
5. Apesar do formato atual do Ateliê, ser o que decorre da matriz de atividades artísticas já definidas no projeto Geração Cool, fica a ideia de o reformular, estruturando-o de modo diferente, no que concerne à definição de grupos fixos.
6. Em relação a aspetos menos positivos, sobra a certeza do ínfimo impacto que as atividades e as exposições tiveram nas famílias, embora, seja de admitir que advenha da pouca publicitação por parte do Caderneta de Cromos. De qualquer modo, como haverá uma exposição final, na Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, no Campus Caparica, em Maio de 2014, tudo será feito para que as famílias dos jovens compareçam e partilhem, como os seus jovens, o orgulho pelas obras realizadas.

Conclusão

A partir de um certo ponto
deixa de haver regresso.
É esse ponto
que é necessário atingir.
(Kafka, 1917, p.143)

Da síntese conclusiva

Expressei, na Introdução e no Capítulo 3, que o meu interesse pelo projeto Geração Cool, pelas práticas artísticas que realiza em vários domínios, pela ação junto de jovens problemáticos, ajudando-os no seu processo inclusivo, me levou a propor à Santa Casa da Misericórdia de Almada, a composição de um Ateliê de artes visuais, juntamente com o monitor J. M., para jovens com essas características, residentes na comunidade e que pertencessem à Escola Secundária do Monte de Caparica. A particularidade deste Ateliê, ligado à Escola Secundária do Monte de Caparica, reside no facto de funcionar como uma espécie de laboratório, onde se mantém o paradigma específico das estratégias artísticas comuns ao projeto Geração Cool, desenvolvidas por J. M. Assim, a minha observação das atividades artísticas visuais dos jovens, ao decorrer sem nenhuma interferência exterior, possibilitou a compreensão de toda a dinâmica do próprio Geração Cool.

Estabeleceu-se, deste modo, uma conjuntura, para que eu pudesse estudar uma filosofia de ensino artístico de artes visuais alternativo, processada num projeto de desenvolvimento social pela arte, com ligação a uma escola e à comunidade. Pretendeu-se determinar uma afinidade entre essa prática criativa e inclusão, no reconhecimento de um roteiro pedagógico e das suas estratégias que integram edificação cognitiva, motivação, criatividade, imaginação, autoestima, autoconfiança e assunção identitária. Na verdade, tratou-se de perceber como contribui a prática artística visual, para que jovens em risco, numa comunidade multicultural, tenham uma outra alternativa de vida, como se processa esse caminho, como pode a afirmação da identidade pelo ato criativo, ajudá-los e como se constrói essa conquista, já que, a revelação identitária, é uma construção cognitiva, como Fowler (1996) e Xavier (2011) defendem. Por outro lado, o estudo foca-se na hipótese do antagonismo e/ou da complementaridade do ato pedagógico do Ateliê em relação ao ensino artístico institucional da escola.

Foi determinante que a investigação, baseada no reconhecimento desse roteiro pedagógico alternativo, se sustentasse numa estruturação teórica, referenciando todas as inquietações, levantadas nas perguntas iniciais.

Assim, foi também crucial, registar como diversos autores contemporâneos falam da importância de existir uma correta leitura contextual das realidades multiculturais atuais, para que projetos artísticos de desenvolvimento social realizem a ideia de que a criação artística contribui para melhorar a vida dos jovens em risco. Como Barragán (2005) refere, esses projetos capacitam os jovens de uma formação integral, contribuindo assim para que se possam tornar cidadãos responsáveis. Do mesmo modo, foi fundamental compreender, como se relacionou a prática artística visual não formal do Ateliê, com a prática artística visual da escola, à luz da invocação das perspetivas pós-modernistas de ensino artístico contemporâneo, defensoras de uma construção cognitiva e da importância ética e social dos currículos artísticos atuais. Pais (2011) defende que uma prática artística como a do Ateliê, oferece, através de uma série de estratégias de aprendizagem, essenciais na estruturação cognitiva da realidade dos jovens, a possibilidade da construção identitária e a consequente conquista de modos alternativos de encarar a vida, pelo que se pretendeu também, assinalar outras vozes de autores, que tratam de questões ligadas à educação artística contemporânea, tendo como referentes a cognição, motivação, criatividade, imaginação, identidade.

Por outro lado, a análise, a triangulação de dados e a discussão dos resultados, foram feitas, a partir, quer das respostas aos questionários e às entrevistas, quer da minha observação de investigador no Ateliê, registada num Diário de Bordo, quer das fotografias dos trabalhos em evolução e em exposição.

Assim, tendo como base a discussão dos resultados, decorrentes da triangulação dos vários dados, estabeleci três patamares de conclusão, cada um deles pretendendo responder a cada uma das três perguntas iniciais, que aqui se relembram:

1. Como pode a prática artística visual, de um ateliê inserido num projeto educativo alternativo, ligado a uma Escola, prevenir comportamentos de risco, promovendo a inclusão?
2. Qual a filosofia e quais as estratégias da prática artística visual, do ateliê do projeto Geração Cool?
3. O que é o projeto Geração Cool, que relação tem com a comunidade multicultural onde se insere?

No sentido de responder à primeira questão, que conforma o objeto principal deste estudo, esta investigação aponta para que a prática artística visual não formal do Ateliê, enquanto roteiro pedagógico, com as suas características específicas e com as suas estratégias próprias, seja um contributo relevante na prevenção dos comportamentos de risco em jovens referenciados como problemáticos, aumentando-lhes a autoestima, potenciando-lhes a construção das identidades, a individual e a coletiva e fomentando a sua inclusão na sociedade.

Outras conclusões, relacionadas com a primeira pergunta, podem ser aqui expressas. Assim, importa ressaltar, que a existência de um roteiro pedagógico, na prática artística visual não formal do Ateliê, acontece à luz de uma complementaridade, com a prática artística visual institucional, pois deriva de uma relação de parceria do projeto Geração Cool, ao qual o Ateliê Caderneta de Cromos pertence, com a Escola Secundária do Monte de Caparica.

Essa complementaridade torna a prática artística visual não formal, dentro ou fora do âmbito escolar, determinante e decorre do facto de, para os jovens problemáticos, sobrar uma espécie de conforto pedagógico, no abraçar das práticas destes projetos, pelo espírito de abertura, longe da prática institucional e da obrigatoriedade dos conteúdos programáticos. Nesse sentido são, a planificação mínima, a inexistência de trabalhos adicionais ou teóricos e de avaliação, fatores que contribuem para uma menor pressão nos jovens.

As aprendizagens no Ateliê têm características lúdicas para os jovens, residindo, aliás, aí, o primeiro sinal de adesão dos jovens. Por outro lado, essas aprendizagens não produzem competências que possam ser usadas no mercado de trabalho. Impera ainda a percepção de que existe uma ação positiva, decorrente destas práticas artísticas alternativas, no espetro do desempenho escolar dos jovens.

Fica a ideia de que a prática artística visual, não formal, no elo que pode estabelecer com a prática artística escolar, deixa ao professor um papel determinante, no dever de reinterpretar os programas artísticos atuais, aliviando a tensão decorrente do desequilíbrio entre carga teórica e experienciar criativo, numa correta leitura dos contextos sociais e multiculturais dos alunos.

Ainda outras ideias que sobressaem da relação entre as duas práticas, apontam para que as competências sobre prática visual, anteriormente adquiridas em contexto escolar, possam ser aplicadas nas práticas dos projetos alternativos, como no caso das pinturas do Ateliê.

Se por um lado se constata que práticas artísticas não formais, são potenciadoras de inclusão, por outro, não há certeza sobre a manutenção dessa ação positiva, já que estes projetos, como no caso do Ateliê, são estruturados para períodos de tempo limitados, a curto prazo, nem sempre existindo uma sequência que possa cimentar o processo inclusivo.

Na verdade, a consolidação do processo de inclusão, através da prática artística, visual ou não, necessita de um outro modelo de projetos, que assegurem um processo contínuo. Penso, por isso, que esses projetos devem ser sempre desenvolvidos em parceria com as instituições locais que trazem a mais-valia de uma correta interpretação da realidade social e multicultural dos jovens em risco, bem como, uma articulação pragmática com o currículo escolar. Essa articulação deve ser feita, com as escolas, com um planeamento criativo e flexível dos conteúdos programáticos, em função das diferenças culturais dos jovens, recorrendo a uma simbiose entre uma aprendizagem artística, mais informal, neste estudo referenciada e uma aprendizagem institucional, pois será importante que os jovens reconheçam, no caráter integrador das aprendizagens formais, uma vantagem para o seu desenvolvimento individual e para o seu processo de inclusão.

No que respeita à segunda pergunta inicial, a conclusão fundamental é que, quer a filosofia, quer as estratégias do Caderneta de Cromos, se identificam numa prática artística visual, não formal, enquanto roteiro pedagógico, de constante apelo a um experienciar de plena liberdade criativa, irreverência e diversão, passível de proporcionar aos jovens em risco, a construção identitária e a sua inclusão social.

Esse roteiro pedagógico é fruto da aplicação de uma filosofia própria, estruturada num propósito de ingenuidade calculada, por um lado vazia de conteúdos programáticos obrigatórios, de planificação quase inexistente e, por outro, realizada à luz da ação do monitor J.M., nas suas estratégias de ensino/aprendizagem peculiares e intuitivas. Reconheço assim, na prática artística do Ateliê, estratégias motivacionais, fundadas em posturas de abordagem afetiva, de convocação da criatividade e da imaginação, de aprendizagem cooperativa, assim como, nas conversas e pequenos debates, estratégias de tratamento de assuntos de cariz ético, de apelo ao respeito pelas várias diferenças e sobre assuntos ambientais. Convém realçar que o mote principal da ação de J.M. junto dos jovens e possível sucesso deste roteiro assenta, numa estratégia motivacional que tem por objetivo alimentar-lhes a motivação intrínseca, num apelo constante à sua imagética pessoal e quotidiana, criatividade, potenciando-lhes a imaginação e projetando a sua personalidade.

Posso, também, identificar neste roteiro que, enquanto prática não formal, o ato pedagógico no Ateliê encerra uma aprendizagem construtivista, decorrente das respostas que se produziram às solicitações do monitor; significativa, pelo caráter experiencial que

promove; cognitiva no sentido em que determina a construção de um significado, que será a própria assunção identitária. Deste modo, J.M. constrói um roteiro para os jovens, um trajeto de realização cognitiva, alicerçada em estratégias de construção de significação contínua, que se anuncia no crescimento e fortalecimento da motivação, no potenciar da criatividade, no uso da imaginação, na reflexão criativa, no trabalho cooperativo, na indução ética, no reforço da autoestima e na descoberta pessoal, no orgulho pelo trabalho realizado e exposto e que, ao arquitetar a assunção da identidade, individual ou grupal, possibilita o processo de inclusão. Lembro também que o trabalho cooperativo, funcionando como matriz socializadora e reveladora do sentido ético da prática do Ateliê, é também uma forma de cognição, consequência da estratégia das pinturas coletivas, atributo do próprio Ateliê.

Em relação à terceira pergunta, concluo que o reconhecimento da importância do projeto Geração Cool, enquanto projeto comunitário de desenvolvimento social, desenhado em parceria com várias instituições, se revê no seu próprio papel, ao estabelecer e fortalecer profundas ligações, entre essas instituições, as escolas e a comunidade. Sendo um projeto de intervenção social, comunitário, multidisciplinar, promovido pela Santa Casa da Misericórdia de Almada, ao abrigo do Programa Escolhas e enquadrado numa parceria com várias instituições, reside a sua matriz na ação formativa, ao estruturar sistematicamente planos de formação para os jovens e na ação artística, ao dinamizar atividades nas áreas do teatro, dança, música, vídeo e artes plásticas.

Fica também a ideia de um trabalho criterioso e pragmático dos responsáveis das instituições locais, no reconhecimento das realidades sociais e multiculturais das comunidades onde estes projetos atuam. Por outro lado, admito que as exposições dos trabalhos desenvolvidos pelos jovens em risco, em projetos de desenvolvimento social pela arte, nas instituições locais, identificam, ao serem divulgados para fora dos limites da comunidade, um paradigma de cultura periférica emergente. Na verdade, enquanto definidoras de identidade grupal, essas exposições, são o espelho da contemporaneidade social e multicultural que reage, quando desprezada pelo poder central. Exemplo dessa construção como fenómeno cultural comunitário, é a frase de um jovem, expressa na resposta, *servem estes projetos para explorar o que o nosso bairro tem*, ou a presença de referências do bairro na imagética das pinturas realizadas no Ateliê.

Ainda no âmbito do projeto Geração Cool e no plano do ensino artístico alternativo, ministrado no Ateliê, observo que o aumento e o êxito destes projetos de desenvolvimento social pela arte estão diretamente relacionados com o desinvestimento institucional, fundamentado num não reconhecimento da importância do currículo artístico na educação. Assim, o sucesso que as aprendizagens alternativas destes projetos de desenvolvimento

social aparentemente têm, ao desviarem da rua os jovens em risco, mostrando-lhes outras visões de vida, pode subentender-se também na oportunidade da sua continuação, como é o caso do Caderneta de Cromos. No entanto e como Ings (2004) refere no seu estudo *Creating Chances*, baseado em afirmações de responsáveis desses projetos, deve ter-se uma postura de reserva acerca da sua avaliação positiva, já que os comportamentos dos jovens em risco são tão difíceis de combater, que não se poderá concluir que estejam para sempre erradicados, apesar do aparente sucesso dos projetos.

Das limitações do estudo realizado e das indicações para o futuro

Como anteriormente mencionei, a realização do Ateliê Caderneta de Cromos, decorreu da necessidade de se estudar, como a sua prática visual não formal, pode ajudar a evitar comportamentos de risco em jovens problemáticos, impulsionando a sua inclusão.

Uma das limitações deste estudo relaciona-se com a sua estrutura, edificada à luz do projeto Geração Cool, importando daí toda a configuração de funcionamento, quer no que diz respeito aos espaços, quer no que diz respeito à organização das equipas de jovens. Em relação aos espaços utilizados, o facto de os jovens pintarem sobre mesas de ping-pong, não constituiu um impedimento à minha observação, o mesmo não acontecendo em relação à constituição dos grupos de jovens. Penso que o Ateliê ao ficar refém de uma insuficiente captação dos jovens referenciados como problemáticos, moradores nos bairros do PIA e alunos da Escola Secundária do Monte de Caparica, por razões que se prendem com a dificuldade de os trazer, mesmo depois de contactados, ou razões decorrentes de uma deficiente divulgação, impossibilitou que a minha observação pudesse incidir sobre um mais vasto espectro de jovens. Apesar de, no momento em que este estudo é escrito, terem acontecido duas exposições, a terceira e última está programada para Maio, outra das suas limitações prende-se com o facto de não terem sido visitadas pelas famílias dos jovens. Sendo determinante que a identificação de um possível sucesso/inclusão de um jovem problemático seja também realizada à luz de uma relação estabelecida com a família, tal foi impossível, pela não recolha de dados para uma análise sobre o impacto das atividades do Ateliê no seio familiar.

Acredito que este estudo sobre o Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool, possa contribuir para uma reflexão sobre as qualidades do ensino artístico visual não formal, sobre o sucesso que as suas práticas têm nos jovens em risco, ajudando-os na sua inclusão social, reflexão essa, que deve induzir ilações importantes para a própria prática artística institucional. Na verdade, não se trata de provar que é desta maneira, com o recurso a atividades artísticas visuais, mais ou menos não dirigidas, fazendo a vontade a jovens que

habitualmente levantam problemas na escola, dizendo-lhes, *faz o que te der na gana*, que eles são ajudados a ver o mundo de outra maneira. Seria um erro pensar assim, seria como reduzir tais práticas a meras ocupações lúdicas. Trata-se de salvaguardar o interesse cognitivo da prática não formal, pesquisar-lhe a estratégia, o modo como se articula com o espírito motivacional do jovem em risco, ao possibilitar a reconstrução da sua assunção identitária e deixar um apelo a que os professores, na sua reinvenção dos programas artísticos, o façam com a consciência da realidade, qualquer realidade, vivida pelos jovens. Por outro lado, se a logística dos ateliês tiver continuidade de frequência dos alunos, será possível um salto em frente na escolha de temas que se possam estruturar melhor, consubstanciados em aprendizagens mais ricas, significativas e desafiadoras, respeitando, contudo, as características de informalidade e liberdade. Assim, experiências de orientação convocando artistas profissionais para propostas de trabalho com este tipo de alunos, com algum sucesso em projetos como o Serious Play e noutros projetos internacionais, deveriam ser também experimentadas.

Essa reinvenção falada anteriormente, deve ser entendida à luz de uma leitura *artística* das disciplinas dos currículos de arte, revelando a importância do fenómeno artístico, enquanto intérprete civilizacional, potenciando uma consciência crítica e o desenvolvimento de valores humanistas. Deste modo, o recurso a estratégias de expansão da sala de aula para a realidade extraescolar, o envolvimento em projetos de produção cultural com ligação à comunidade, o tratamento de temas transversais e de educação de valores e a adoção de estratégias focadas no entendimento do aprender a aprender, darão às aprendizagens, outro significado que não a aridez de conteúdos salteados.

Tenho consciência que este estudo deixa no ar uma hipótese de continuação, numa vertente orientada para a análise da emergência de uma cultura comunitária suburbana, multicultural, enquanto fenómeno contemporâneo e sobre o papel dos projetos de desenvolvimento social artístico, com ou sem parcerias de instituições locais, na sua divulgação.

Como um caminho
no Outono:
apenas acabado de varrer,
já se volta
a cobrir de folhas mortas.
(Kafka, 1917, p.145)

Referências Bibliográficas

Acaso, M. (2005). Didáctica de la Sospecha. Qué considero interesante investigar en el campo de la Educación Artística a principios de este siglo en este país. In Marín, R. V. (ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales* (pp.11-18). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Agra, M. (2005). El vuelo de la mariposa: La Investigación Artístico-Narrativa como herramienta de formación. In Marín, R. V. (ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales* (pp. 127-150). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Álvarez, D. R. (2005). Educación Artística 'On Line': La investigación del aprendizaje artístico basado en la Web. In Marín, R. V. (ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales* (pp. 325-350). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Arañó, J. C. (2005). Estructura del Conocimiento Artístico. In Marín, R. V. (ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales* (pp. 19-42). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Arnheim, R. (1981). *Arte y Percepcion Visual*. Madrid: Alianza Forma.

Baudrillard, J. (1981). *Simulacros e Simulação*. Lisboa: Relógio d'Água.

Attenborough, D. (2002). There's more to it than just looking: The Art Museum as an integrated learning environment. In Gaudelius, Y. & Speirs, P. (eds.) *Contemporary Issues in Art Education* (pp. 84-107). Upper Saddle River, N J: Prentice Hall.

Azevedo, M. (2011). Avaliação e impacto de projetos culturais comunitários. In Xavier, J. B. (coord.) *Arte e Delinquência* (pp. 129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barragán, J. R. (2005). Educación Artística, Perspectivas Críticas y Práctica Educativa. In Marín, R. V. (ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales* (pp. 43-80). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Baudrillard, J. (1981). *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água.

Bonito Oliva, A. (1981). *Il Sogno dell'Arte*. Milano: Spirali Edizioni.

Carvalho, A. D. (2012). *Antropologia da Exclusão ou o Exílio da Condição Humana*. Porto: Porto Editora.

Catroga, F. (2010). Pátria, nação e nacionalismo. In Sobral, M. & Vala, J. (2010) *Identidade Nacional, Inclusão e Exclusão Social* (pp. 33-65). Lisboa: ICS.

Charréu, L. (2003). A Cultura Visual e as Novas Perspetivas Críticas, para a Educação Visual. *Revista Aprender. Educação Artística, Traçados Contemporâneos*, 27, 10-27.

Congdon, K., C. Stewart, M. & White, J. H. (2002). Mapping Identity for Curriculum Work: In Gaudelius, Y. & Speirs, P. (eds.) *Contemporary Issues in Art Education* (pp. 108-118). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Costa-Lopes, R., Deschamps, J.-C., Pereira, C., & Vala, J. (2010). Atitudes face à imigração e identidade nacional. In Sobral, J. M. & Vala, J. (eds). *Identidade Nacional, Inclusão e Exclusão Social* (pp. 191-210). Lisboa: ICS.

Cunha, P. D. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.

Duchamp, M. (1997). *O Ato Criativo*, Lisboa: Água Forte.

Durkheim, E. (2013). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70

Fernandes, R., Baptista, I., Silva, L. & Rodrigues, M. (1995). Ética e Deontologia na Profissão Docente. In A Profissão Docente e a Deontologia dos Professores, Publicação das Comunicações proferidas no dia 20 de Abril de 1995 durante o Encontro Regional de Professores e Educadores, Sindicato dos Professores da Região Centro, com o apoio do IIE - Instituto de Inovação Educacional.

Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.

Fróis, J. P., Marques, E. & Gonçalves, R.M. (2011) A Educação Estética e Artística na Formação ao longo da vida. In Fróis, J. P. (coord.) *Educação Estética e Artística- Abordagens Transdisciplinares* (pp. 203-245). Lisboa: Edição FCG.

Funch, B. S. (2011). Tipos de Apreciação Artística e sua Aplicação na Educação de Museu. In Fróis, J. P. (coord.) *Educação Estética e Artística- Abordagens Transdisciplinares* (pp. 111-127). Lisboa: Edição FCG.

Galician, M. L. (2004). Introduction: High Time for “Dis-illusioning” Ourselves and Our Media: Media Literacy in the 21st Century, Part I: Strategies for Schools (K-12 and Higher Education). *American Behavioral Scientist*, 48: 7.

Gaudelius, Y. & Speirs, P. (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Gil, J. (2009). *Em Busca da Identidade - O Desnorte*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Guerra, I (2011). Territórios, sentido de pertença e exercício de cidadania: Política da cidade ou polícia na cidade? In Xavier, J. B. (coord.) *Arte e Delinquência* (pp. 95-105). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guilherme, M. (2009). Multiculturalismo e educação: Carta aos professores brasileiros, segundo inspiração de Paulo Freire. In O. Sopelsa & J. V. Trevisol (eds.) *Currículo, Diversidade e Políticas Públicas* (pp. 45-50). Joaçaba, Santa Catarina: Editora UNOESC.

Gutiérrez, R. P. (2005). Los estudios de casos: Una opción metodológica para investigar la Educación Artística. In Marín, R. V. (ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales* (pp. 151-174). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Hernandez, M. B. (2005). Fundamentos y perspectivas actuales de la Investigación en Educación Artística. In Marín, R. V. (ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales* (pp.175-200). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla

Horta, R. (2011). Reflexões sobre a vertente educativa da arte em contexto prisional juvenil. In Xavier, J. B. (coord.) *Arte e Delinquência, Projeto Reinserção pela Arte* (pp. 198-202). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kafka, F. (1917). *Meditações sobre o Pecado, o Sofrimento, a Esperança e o Verdadeiro Caminho*. Lisboa: Guimarães Editora.

Krug, D. H. (2002). Teaching Art in the Contexts of Everyday Life. In Gaudelius, Y. & Speirs, P. (eds.) *Contemporary Issues in Art Education* (180-197). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Juanola, R. T. & Calbó, M. A. (2005). Hacia Modelos Globales en Educación Artística. In Marín, R. V. (ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales* (pp. 99-124). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Leontiev, D. A. (2011). Funções da Arte e Educação Estética. In Fróis, J. P. (coord.) *Educação Estética e Artística - Abordagens Transdisciplinares* (pp.129-147). Lisboa: Edição FCG.

López, M. C. (2005). Educación para la Paz, Interculturalidad y Pedagogía crítica en el ámbito de la Educación Artística. In Marín, R. V. (ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales* (pp. 449-466). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Maeso, F. R. (2003). Todo el mundo es un artista. Creatividad, imaginación, percepción visual y otras conductas artísticas. In *Didáctica de la Educación Artística para Primaria* (pp.107-141). Madrid: Pearson Educación.

Marcuse, H. (1977). *A Dimensão Estética*. Lisboa: Edições 70.

Marín, R. V. (ed.) (2005). *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Marín, R. V. (2005). La Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales o Arteinvestigación Educativa. In Marín, R. V. (ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales* (pp. 223-274). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Marques, E. (2011). O Espaço da Arte na Educação. In Xavier, J. B. (coord.) *Arte e Delinquência* (pp. 67-81). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marteleira, J. (2011). Análise Sociológica de um centro educativo. In Xavier, J. B. (coord.). *Arte e Delinquência* (pp. 119-127). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Miranda, J. B. (2011). Arte e Soberania. In Xavier, J. B. (coord.). *Arte e Delinquência* (pp. 47-65). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Moles, A. & Rohmer, E. (1978). *Psychologie de l'espace*. Tounai: Casterman.

Neves, T. (2011). A Educação em Centro Educativo: Um lugar para a Mediação. In Xavier, J. B. (coord.) *Arte e Delinquência* (pp. 107-117). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nyman, A. L. (2002). Cultural Content, Identity, and Program Development: Approaches to Art Education for Elementary Educators. In Gaudelius, Y. & Speirs, P. *Contemporary Issues in Art Education* (pp. 61-69). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ortega, A. R. (2005). El Estudio de Caso: Implicaciones Epistemológicas de un Método de Investigación aplicado a la Educación Artística. In Marín, R. V. (ed.) *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación Sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales* (pp. 295-322). Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Pais, J. M. (2011). Culturas juvenis e marginalidade. In Xavier, J. B. (coord.) *Arte e Delinquência* (pp. 83-93). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Panofsky, E. (1955). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza Editorial.

Parsons, M. (2011). Dos Repertórios às Ferramentas: Ideias como Ferramentas para a Compreensão das Obras de Arte. In Fróis, J. P. (coord.) *Educação Estética e Artística- Abordagens Transdisciplinares* (pp.171-191). Lisboa: Edição FCG.

Read, H. (1968). *O Significado da Arte*. Lisboa: Editora Ulisseia.

Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Romão, J. E. (2005). Multiculturalidade na educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 125-135.

Santos, B. de S. (1995). *Towards a New Common Sense*. Londres & Nova Iorque: Routledge.

Savater, F. (2004). *A Coragem de Escolher: O núcleo essencial de tudo o que escrevi*. Lisboa: Dom Quixote.

Sobral, J. M. & Vala, J. (2010). Introdução. In Sobral, J. M. & Vala, J. (org.) *Identidade Nacional, Inclusão e Exclusão Social* (pp. 17-29). Lisboa: ICS.

Sousa, Ó. C. (2003). Aprender e Ensinar: significados e mediações. In *Aprender e Ensinar: significados e mediações* (pp. 35-60). S. Paulo: Cortez e Editora Mackenzie.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw Hill.

Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. (2008). A genética cultural da “reprodução”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 85-90.

Sullivan, G. (2010). *Art Practice as Research-Inquiry in Visual Arts*. Los Angeles: Sage Publications, Inc.

Sullivan, G. (2002). Ideas and Teaching: Making Meaning from Contemporary Art. In Gaudelius, Y. & Speirs, P. *Contemporary Issues in Art Education* (pp. 23-60). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Teodoro, A. (2003). Educação e políticas públicas no Portugal contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 127-144.

Victorino, M. (2011). Um Tsunami bom. In Xavier, J. B. (coord.) *Arte e Delinquência, Projeto Reinserção pela Arte* (pp. 193-197). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Razões de Sobra, Dinalivro.

Xavier, J. B. (2011). Arte, Sociedade e Delinquência – Papéis e Conjugações. In Xavier, J. B. (coord.) *Arte e Delinquência* (pp. 19-45). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R. K. (ed). (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Webgrafia

Agirre, I. (2003) Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy?. El Practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales? *Educación Artística, Revista de Investigación, Radiografía*

de la Educación Artística. Monográfico coordinado por Ricard Huerta. Nº 1. Documento PDF, pp. 33-42. Acedido em 24 de Agosto de 2013, em: http://www.uv.es/icie/publicaciones/EARI_1.pdf

Agra, J. P. (2003). La formación artística y sus lugares. Educación Artística, Revista de Investigación, Radiografía de la Educación Artística. Monográfico coordinado por Ricard Huerta. Nº 1. Documento PDF, pp. 58-72. Acedido em 24 de Agosto de 2013, em: http://www.uv.es/icie/publicaciones/EARI_1.pdf

Arends, R. I. (1995). Aprender a Ensinar. Lisboa: McGraw-Hill. Documento PDF. Acedido em 5 de Dezembro de 2013, em: http://www.uc.pt/fluc/lif/publicacoes/textos_disponiveis_online/pdf/imaginacao_e_metafora

Bahia, S. & Janeiro, I. (2008). *Avaliação da eficácia das intervenções educacionais em museus: uma proposta teórica*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1 (3), 35-42. Documento PFF. Acedido em 5 de Dezembro de 2013, em: http://www.academia.edu/3552661/Bahia_S._and_Janeiro_I._2008_.Avaliacao_da_eficacia_das_intervencoes_educacionais_em_museus_uma_proposta_teorica._International_Journal_of_Developmental_and_Educational_Psychology_1_3_35-42

Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (1994). Research methods in Education. London: Routledge Falmer. Documento PDF. Acedido em 25 de Janeiro de 2014, em: http://researchsrttu.wikispaces.com/file/view/Research+Methods+in+Education_ertu.pdf

Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15 (1), p. 221-243. Universidade do Minho, Portugal. Documento PDF. Acedido em 2 de Dezembro de 2013, em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir (Flow). Uma psicologia de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós. Documento PDF. Acedido em 10 de Dezembro de 2013, em: <http://conscienciastj.files.wordpress.com/2011/04/fluir-flow-una-psicologc3ada-de-la-felicidad-mihaly-csikszentmihalyi.pdf>

Damázio, E. P. (2008) Multiculturalismo *versus* Interculturalismo: Por uma proposta intercultural do Direito. Revista: Desenvolvimento em Questão 2008, 12- 63-86. Documento PDF. Acedido em 5 de Novembro de 2013, em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75211183004>

Duarte T. (2009) A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação. (metodológica) CIES e-WORKING PAPER N. º 60/2009
Documento PDF. Acedido em 26 de Janeiro de 2014, em:
http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf

Efland, A. (2002). Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum. New York: Teachers College Press. Documento PDF, acedido em 8 de Abril de 2013, em:
<http://pt.scribd.com/doc/146613456/Arthur-D-Efland-Art-and-Cognition-Integrating-BookFi-org>

Eisner, E. (2002). The Arts and the Creation of Mind. London: Yale University Press. Documento PDF, acedido em 5 de Abril de 2013, em:
http://www.yale.edu/yup/pdf/095236_front_1.pdf

Fleuri, R. M. (2005). Educação intercultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 91-124. Documento PDF. Acedido em 30 de Outubro de 2011, em:
<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Reinaldo.pdf>

Freedman, K. (2003). Social perspectives of Art Education in the U.S.: Teaching Visual Culture in a Democracy. In *Studies in Education*, Volume 42, Issue 4. Documento PDF, pp. 67-106. Acedido em 20 de julho de 2013, em:
<http://www.pws.stu.edu.tw/junchang/Western%20Art/Western%20Art%20%20002.pdf>

Fróis, J. P. (2008). Os Museus de Arte e a Educação: Discursos e Práticas Contemporâneas. Lisboa: Instituto dos Museus e da Conservação, Documento PDF. Acedido em 5 de Dezembro de 2013, em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2353>

Gardner, H. (2001). La teoria de las inteligências múltiples/Estruturas de la Mente. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Documento PDF. Acedido em 7 de Julho de 2013, em:

<http://www.tecnoeduka.110mb.com/documentos/neurociencia/gardner%20howard/gardner%20-%20estructuras%20de%20la%20mente.pdf>

Guilherme, M., Pureza, J. M., Paulos da Silva, R. Santos, H. (2006). The Intercultural Dimension of Citizenship Education in Portugal. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming, *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters, 213-231. Documento PDF. Acedido em 30 de Novembro de 2013, em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13120/1/Education%20for%20intercultural%20citizenship.pdf>

Gulliver, C., Kinder, K. & Wilkin, A. (2005). Serious Play, An evaluation of arts activities in Pupil Referral Units and Learning Support Units. London: Calouste Gulbenkian Foundation. Documento PDF, acedido em 24 de Junho de 2013, em: <http://www.gulbenkian.org.uk/pdf/files/--item-1227-192-Serious-play.pdf>

Hall, S. (2003). Da Diáspora, identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG. Documento PDF, acedido em 2 de Julho de 2013, em: http://abcdasdiversidades.files.wordpress.com/2013/05/da_diaspora_-_stuart_hall.pdf

Hernández, F. (2004). Mapping Visual Cultural Narratives to Explore adolescents' identities. In Hernández, F. & Goodson, I. (Eds) (2004) *Social geographies of educational change*. New York: Kluwer Academic Publishers, Springer. Documento PDF, pp. 91-102. Acedido em 14 de Julho de 2013, em: <http://libgen.org/book/index.php?md5=379BC65098B2AB27185F388040659901&open=0>

Hernández, F. (2005). De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? *Educação & Realidade*, nº 34. Documento PDF, pp. 9-34. Acedido em 25 de setembro de 2013, em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12413/7343>

Ings, R. (2004). Creating Chances, Arts interventions in Pupil Referral Units and Learning Support Units. London: Calouste Gulbenkian Foundation. Documento PDF, acedido em 24 de Junho de 2013, em: <http://www.gulbenkian.org.uk/pdf/files/--item-1226-192-Creating-chances-text-no-photos.pdf>

Laville, C. e Dionne, J. (1999). A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed. Documento PDF. Acedido em 26 de Março de 2012, em:

http://www.moodle.ufba.br/file.php/12439/Textos/A_Construcao_do_Saber_-_Laville_e_Dionne.pdf

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. EDUSER: Revista de educação, Vol. 2 (2), Instituto Politécnico de Bragança. Documento PDF, acedido em 22 de Junho de 2013, em:

<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/61/41>

Ministério da Educação (2001). Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais [Versão eletrónica]. Documento PDF, acedido em 25 de Fevereiro de 2011, em: <https://www.google.pt/#q=compet%C3%A2ncias+essenciais+educa%C3%A7%C3%A3o+art%C3%ADstica>

Ministério da Solidariedade, Emprego e da segurança Social - Programa de Apoio e Qualificação de medida PIEF (PAQPIEF). Documento PDF. Acedido em 30 de Novembro de 2013, em

<http://www4.seg-social.pt/programa-de-apoio-e-qualificacao-da-medida-pief-paqpief>

Polonio, R. (2003). Implicaciones del hecho social en el ámbito de la educación artística. Educación Artística, Revista de Investigación, Radiografía de la Educación Artística. Monográfico coordinado por Ricard Huerta. Nº 1. Documento PDF, pp. 18-32. Acedido em 24 de Agosto de 2013, em: http://www.uv.es/icie/publicaciones/EARI_1.pdf

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em Ciências Sociais.

(2.ª ed.). Lisboa: Gradiva. Documento PDF. Acedido em 31 de Março de 2012, em:

http://civirtual.comunicamos.org/wp-content/uploads/group-documents/4/1353087605-quivy_campenhoudt.pdf

Rogers, C. (2009). Tornar-se Pessoa. São Paulo: Livraria Martins Fontes, Editora Lda. Documento PDF. Acedido em 7 de fevereiro de 2014, em:

[http://bvespirita.com/Tornar-se%20Pessoa%20\(Carl%20R.%20Rogers\).pdf](http://bvespirita.com/Tornar-se%20Pessoa%20(Carl%20R.%20Rogers).pdf)

Santos, B. de S. (1997). Por uma conceção multicultural de direitos Humanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, 48, 11-32. Documento PDF. Acedido em 30 de Outubro de 2011, em:

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF

Sodré, M. (2007). Prefácio. In Paiva, R. (org.) (2007) O Retorno da Comunidade: Os Novos Caminhos do Social. Rio de Janeiro: Mauad Editora. Versão Eletrónica. Acedido em 5 de Dezembro de 2013, em:

http://books.google.pt/books?id=vGMApj4kcC&printsec=frontcover&dq=o+que+%C3%A9+uma+comunidade&hl=ptPT&sa=X&ei=4Q2OUtLdl4if7Aa_9lGYBw&ved=0CE4Q6AEwBg#v=onepage&q&f=false

Vaz, H. M. (2007). Projeto Zero; *a escola no teatro*. Significado da instância *trabalho* numa escola profissional artística: Estudo de Caso. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob orientação do Professor Doutor José Alberto Correia e co-orientação do Professor Patrick Rayou. Documento PDF. Acedido em 25 de Julho de 2013, em:

<https://www.google.pt/#q=%E2%80%9CPROJECTO+ZERO%3B+a+escola+no+teatro%E2%80%9D>

Fotografias dos trabalhos dos jovens e das atividades

João Ribeiro e J. M.

Fotografias do desfile do Geração Cool, nas Marchas Populares de Almada

Acedidas em 12 de janeiro de 2014, em:

<https://www.google.pt/search?hl=pt->

[PT&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=667&q=desfile+do+PIA+2&oq=desfile+do+PIA+2&gs_l=img.3...1191.5213.0.5592.16.10.0.6.6.0.146.1209.1j9.10.0....0...1ac.1.36.img..](https://www.google.pt/search?hl=pt-PT&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=667&q=desfile+do+PIA+2&oq=desfile+do+PIA+2&gs_l=img.3...1191.5213.0.5592.16.10.0.6.6.0.146.1209.1j9.10.0....0...1ac.1.36.img..)

e

<https://www.google.pt/search?hl=pt->

[PT&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=667&q=desfile+do+geração+cool+ma](https://www.google.pt/search?hl=pt-PT&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=667&q=desfile+do+geração+cool+ma)

João António Gomes Ribeiro, Ateliê Caderneta de Cromos: Estudo sobre a relação de uma prática artística visual não formal e inclusão

rchas+de+almada&oq=desfile+do+geração+cool+marchas+de+almada&gs_l=img.3...1625.1
3320.0.13620.41.10.0.31.3

Anexos

Anexo 1

Guião para os questionários aos jovens.

2. Conheceste o projeto Geração Cool na Escola Secundária do Monte de Caparica?
Já participavas em atividades?
3. Já frequentavas o Espaço Jovem?
4. Como soubeste do Ateliê Caderneta de Cromos? Achas que é uma boa ideia?
5. Achas que é importante, existirem projetos que ligam o bairro onde vives à escola que frequentas, como o Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool?
6. Pensas continuar as atividades artísticas no Ateliê?
7. Consideras que o Ateliê faz um bom trabalho, no Espaço Jovem e representa os jovens do PIA 2?
8. No Ateliê podes desenhar ou pintar o que te apetece, ou dizem-te o que deves fazer?
9. Sentes mais motivação para criares as tuas obras, aqui, ou nas aulas de Educação Visual? Que diferenças, encontras entre o trabalho nas aulas e no Ateliê.
10. Costumas aplicar conhecimentos das aulas de Educação Visual, no trabalho que realizas no Ateliê?
11. Sendo uma aprendizagem e uma experiência artística diferente, gostas mais de trabalhar num projeto como este ou de trabalhar nas aulas de Educação Visual, na tua escola?
12. Gostaste da ideia de se realizarem as pinturas coletivamente?
13. Gostaste de trabalhar em grupo? Serviu-te para, no futuro, saberes lidar com os outros?
14. Comunicaste com os teus colegas de grupo?
15. O que achas que correu melhor, nas sessões do Ateliê?
16. O que achas que correu pior, nas sessões do Ateliê?
17. Achas que a Educação Visual, fora da sala de aula, é importante?
18. Quantas horas por semana, vens a este Ateliê?
19. Achas que aprendeste algo no Ateliê que te vai servir para o futuro?
20. Consideras que o facto de pensares nas imagens de que gostas e poderes pintá-las nos trabalhos do Ateliê foi importante para ti?
21. Pensaste no que fizeste, depois de pintares?
22. Usaste a tua imaginação?
23. Achas que usaste a tua criatividade?
24. Achas que a prática artística te mostrou algo, em ti, que desconhecias?

25. Consideras que depois desta experiência, em que participaste numa série de pinturas coletivas, te sentes mais integrado no grupo, no Espaço Jovem e na Escola?
26. Achas que as pinturas coletivas se tornaram numa espécie de emblema do grupo?
27. O que é que sentiste quando viste o teu trabalho exposto?
28. A tua família visitou as exposições?
29. Pensas que a arte é importante para te poderes afirmar?

Anexo 2

Guião para as entrevistas aos outros intervenientes.

1. Quem concebeu o projeto Geração Cool?
2. Qual foi o tempo necessário para a conceção e implementação do projeto Geração Cool?
3. Conhece outros projetos semelhantes e qual a sua opinião sobre a eficácia, deste modelo de projetos de desenvolvimento social?
4. Tendo em conta que este projeto implica parcerias com várias instituições, como foi a negociação para o seu desenho?
5. Foi positiva para o projeto Geração Cool, a ideia de se organizar um Ateliê de Artes Visuais, o Caderneta de Cromos?
6. Qual é a sua opinião sobre o papel de um projeto de desenvolvimento social pela arte, na comunidade onde se insere?
7. Acha que estes projetos de desenvolvimento social são idealizados à luz de uma correta interpretação do contexto social e multicultural, das comunidades onde são aplicados?
8. Considera importante a existência de projetos de parceria com escolas, apesar das diferenças nos processos pedagógicos?
9. Da perspetiva da Escola Secundária do Monte da Caparica, estas parcerias com outras instituições, em projetos de desenvolvimento social artísticos, contribuem para a melhoria do desempenho escolar destes jovens, referenciados como carenciados ou em risco? São frequentes estas parcerias e qual a sua duração?
10. Está prevista a continuação do projeto Geração Cool e do Ateliê com o formato atual?
11. Tendo em conta o tipo de jovens a quem se dirige, e coexistindo numa relação de parceria institucional com a escola, considera a prática artística visual, não formal, do Ateliê Caderneta de Cromos, do projeto Geração Cool, como complementar ou alternativa à prática artística institucional?
12. Considera que o ensino artístico, na escola, pode ser desenvolvido dentro de um modelo alternativo, como o deste Ateliê ou, pelo menos, mais aberto do que o estabelecido pela tutela?
13. O ensino artístico fora da sala de aula é importante?
14. Quantas horas por semana, tem a prática artística visual neste Ateliê?
15. Não existindo ligação a um currículo artístico institucional, houve planificação das atividades?

16. Na conceção das estratégias pedagógicas do Ateliê Caderneta de Cromos foram tidas em consideração as diferenças etárias dos jovens o que frequentam?
17. Foram estabelecidos temas ou conceitos para os trabalhos dos jovens?
18. Considera que a motivação nos jovens com estas características é essencial? Quais as estratégias encontradas?
19. Pensa que jovens, com estas características, estão mais motivados para a prática artística alternativa que este tipo de projetos oferece?
20. Se pensa que sim, o que falta, na prática artística institucional, para que exista uma maior motivação?
21. Pensa que a prática artística alternativa, em ambiente escolar ou não, traz aos jovens em risco a noção de que o trabalho que desenvolvem lhes proporciona conhecimento e capacidade de refletirem sobre a sua prática?
22. Existiu, nas práticas desenvolvidas, trabalho de grupo? Se o houve como reagiram os jovens ao trabalho cooperativo?
23. Considera que as atividades artísticas desenvolvidas no Ateliê Caderneta de Cromos possibilitam uma aprendizagem ética?
24. Considera a prática artística visual alternativa do Caderneta de Cromos, potenciadora de criatividade em jovens com comportamento de risco? Porquê? Se pensa que sim, porque é que isso não acontece, na educação artística institucional?
25. Acha que o facto de estes jovens invocarem, no seu experienciar artístico, a imagética do seu quotidiano, os ajuda no seu processo criativo?
26. Para além da criação artística visual, os jovens tiveram de produzir outro tipo de trabalhos, por exemplo, memórias descritivas?
27. Não tendo existido uma planificação formal, houve alguma avaliação?
28. Faz um balanço positivo do trabalho desenvolvido pelos jovens?
29. Considera que o currículo educacional artístico em Portugal é reconhecido, como construtor de conhecimento?
30. Qual é para si, o futuro do ensino artístico em Portugal?
31. Que autor ou autores, que escrevam sobre temáticas da pedagogia artística contemporânea, tem como referência?
32. Considera que os projetos de desenvolvimento social pela arte contribuem para que os jovens, com comportamentos de risco, consigam uma melhor preparação para o mercado de trabalho?
33. As famílias dos jovens visitaram as exposições de trabalhos?

34. Que impacto tiveram as exposições dos trabalhos desenvolvidos neste Ateliê nos jovens, nos monitores, nas famílias, nas instituições parceiras e na comunidade em geral?
35. A prática artística visual, desenvolvida por jovens em risco, no ateliê de um projeto, como o Geração Cool, pode ajudá-los no seu processo de inclusão?
36. Acha que a criação artística destes jovens, em projetos alternativos como este, pode ajudá-los no seu processo de construção identitária individual e grupal?
37. Acha que houve uma receção e uma participação positiva, no Caderneta de Cromos, por parte destes jovens? E as famílias, como reagiram?
38. Considera que a prática artística dos jovens, além de pretender servir o seu processo de inclusão, enquanto produtora de objetos de arte visual, contribui para a construção cultural da comunidade onde se insere?

Anexo 3

Ateliê Caderneta de Cromos – Questionários aos Jovens. Respostas.

Jovem 1

ATELIÊ CADERNETA DE CROMOS

Perguntas Questionário

1. Conheceste o projeto Geração Cool na Escola Secundária do Monte de Caparica? Já participavas em atividades? Não, Sim
2. Já frequentavas o Espaço Jovem? Sim
3. Como soubeste do Ateliê Caderneta de Cromos? Achas que é uma boa ideia?
Através do professor João. Sim
4. Achas que é importante, existirem projetos que liguem o bairro onde vives à escola que frequentas, como o Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool? Sim
5. Pensas continuar as atividades artísticas no Ateliê? Sim
6. Consideras que o Ateliê faz um bom trabalho no Espaço Jovem e representa os jovens do bairro? Sim
7. No Ateliê podes desenhar ou pintar o que te apetece, ou dizem-te o que deves fazer? Posso fazer o que me apetece
8. Sentes mais motivação para criares as tuas obras, aqui, ou nas aulas de Educação Visual? Que diferenças, encontras entre o trabalho nas aulas e no Ateliê. Aqui. Aqui, no espaço jovem estamos mais à vontade, pois na escola é muito formal.
9. Costumas aplicar conhecimentos das aulas de Educação Visual, no trabalho que realizas no Ateliê? Sim
10. Sendo uma aprendizagem e uma experiência artística diferente, gostas mais de trabalhar num projeto como este ou de trabalhar nas aulas de Educação Visual da tua escola? Projectos como este.
11. Gostaste da ideia de se realizarem as pinturas coletivamente? Sim
12. Gostaste de trabalhar em grupo? Serviu-te para, no futuro, saberes lidar com os outros? Sim, Sim
13. Comunicaste com os teus colegas de grupo? Sim
14. O que achas que correu melhor, nas sessões do Ateliê? A ligação que houve entre o que os elementos do grupo queriam transmitir.

Jovem 1

U
e

15. O que achas que correu pior, nas sessões do Ateliê? Nada.

Jovem 2

ATELIÊ CADERNETA DE CROMOS

Perguntas Questionário

1. Conheceste o projeto Geração Cool na Escola Secundária do Monte de Caparica? Já participavas em atividades? SIM! E Participo
2. Já frequentavas o Espaço Jovem? Sim já algum tempo
3. Como soubeste do Ateliê Caderneta de Cromos? Achas que é uma boa ideia? Pelo o Espaço Jovem! foi uma boa EXPERIÊNCIA.
4. Achas que é importante, existirem projetos que liguem o bairro onde vives à escola que frequentas, como o Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool? SIM! Para Explorar um pouco que o nosso bairro tem.
5. Pensas continuar as atividades artísticas no Ateliê? Sim, ESPERO bem que sim,
6. Consideras que o Ateliê faz um bom trabalho no Espaço Jovem e representa os jovens do bairro? Sim, faz um bom trabalho.
7. No Ateliê podes desenhar ou pintar o que te apetece, ou dizem-te o que deves fazer? Posso fazer o que me ~~apetece~~ apetece.
8. Sentes mais motivação para criares as tuas obras, aqui, ou nas aulas de Educação Visual? Que diferenças, encontras entre o trabalho nas aulas e no Ateliê. Não tive E.V. +
9. Costumas aplicar conhecimentos das aulas de Educação Visual, no trabalho que realizas no Ateliê? _____
10. Sendo uma aprendizagem e uma experiência artística diferente, gostas mais de trabalhar num projeto como este ou de trabalhar nas aulas de Educação Visual da tua escola? trabalhar num projecto como este.
11. Gostaste da ideia de se realizarem as pinturas coletivamente? Sim
12. Gostaste de trabalhar em grupo? Serviu-te para, no futuro, saberes lidar com os outros? gostei.
13. Comunicaste com os teus colegas de grupo? Sim
14. O que achas que correu melhor, nas sessões do Ateliê? o Convívio

Jovem 2

15. O que achas que correu pior, nas sessões do Ateliê? Nada.
16. Achas que a Educação Visual, fora da sala de aula, é importante? _____
17. Quantas horas por semana, vens a este Ateliê? Uma Hora
18. Achas que aprendeste algo no Ateliê que te vai servir para o futuro? Se achas que sim, diz algo sobre essas aprendizagens. APRENDI A EXPRESSAR OS MEUS DESENHOS AS OUTRAS PESSOAS.
19. Consideras que o facto de pensares nas imagens de que gostas e poderes pintá-las nos trabalhos do Ateliê foi importante para ti? Se achas que sim, explica. Não. Sou naturalmente.
20. Pensaste no que fizeste, depois de pintares? Não
21. Usaste a tua imaginação? Sim
22. Achas que usaste a tua criatividade? Sim
23. Achas que a prática artística te mostrou algo, em ti, que desconhecias? Se achas que sim, fala sobre essa descoberta em ti. Não
24. Consideras que depois desta experiência, em que participaste numa série de pinturas coletivas, te sentes mais integrado no grupo, no Espaço Jovem e na Escola? Sim
25. Achas que as pinturas coletivas se tornaram numa espécie de emblema do grupo? Não
26. O que é que sentiste quando viste o teu trabalho exposto? Não Vi
27. A tua família visitou as exposições? Ainda Não
28. Pensas que a arte é importante para te poderes afirmar? Se achas que sim, fala um pouco sobre essa importância. Não

Jovem 3

ATELIÊ CADERNETA DE CROMOS

Perguntas Questionário

1. Conheceste o projeto Geração Cool na Escola Secundária do Monte de Caparica? Já participavas em atividades? Não
2. Já frequentavas o Espaço Jovem? Sim
3. Como soubeste do Ateliê Caderneta de Cromos? Achas que é uma boa ideia? Fora um amigo. Sim
4. Achas que é importante, existirem projetos que liguem o bairro onde vives à escola que frequentas, como o Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool? Sim
5. Pensas continuar as atividades artísticas no Ateliê? Sim
6. Consideras que o Ateliê faz um bom trabalho no Espaço Jovem e representa os jovens do bairro? Sim
7. No Ateliê podes desenhar ou pintar o que te apetece, ou dizem-te o que deves fazer? O que me apetece
8. Sentes mais motivação para criares as tuas obras, aqui, ou nas aulas de Educação Visual? Que diferenças, encontras entre o trabalho nas aulas e no Ateliê. É igual
9. Costumas aplicar conhecimentos das aulas de Educação Visual, no trabalho que realizas no Ateliê? Não
10. Sendo uma aprendizagem e uma experiência artística diferente, gostas mais de trabalhar num projeto como este ou de trabalhar nas aulas de Educação Visual da tua escola? É-me indiferente
11. Gostaste da ideia de se realizarem as pinturas coletivamente? Sim
12. Gostaste de trabalhar em grupo? Serviu-te para, no futuro, saberes lidar com os outros? Depende
13. Comunicaste com os teus colegas de grupo? Sim
14. O que achas que correu melhor, nas sessões do Ateliê? As pinturas

Jovem 3

15. O que achas que correu pior, nas sessões do Ateliê? Barulho
16. Achas que a Educação Visual, fora da sala de aula, é importante? Sim
17. Quantas horas por semana, vens a este Ateliê? 1 hora
18. Achas que aprendeste algo no Ateliê que te vai servir para o futuro? Se achas que sim, diz algo sobre essas aprendizagens. Não sei
19. Consideras que o facto de pensares nas imagens de que gostas e poderes pintá-las nos trabalhos do Ateliê foi importante para ti? Se achas que sim, explica. Sim
20. Pensaste no que fizeste, depois de pintares? Às vezes
21. Usaste a tua imaginação? Sim
22. Achas que usaste a tua criatividade? Sim
23. Achas que a prática artística te mostrou algo, em ti, que desconhecias? Se achas que sim, fala sobre essa descoberta em ti. Depende dos desenhos
24. Consideras que depois desta experiência, em que participaste numa série de pinturas coletivas, te sentes mais integrado no grupo, no Espaço Jovem e na Escola? Não sei
25. Achas que as pinturas coletivas se tornaram numa espécie de emblema do grupo? Sim
26. O que é que sentiste quando viste o teu trabalho exposto? Orgulho
27. A tua família visitou as exposições? Não
28. Pensas que a arte é importante para te poderes afirmar? Se achas que sim, fala um pouco sobre essa importância. Sim. Porro ainda o mundo.

Jovem 4

ATELIÊ CADERNETA DE CROMOS

Perguntas Questionário

1. Conheceste o projeto Geração Cool na Escola Secundária do Monte de Caparica? Já participavas em atividades? Sim; não
2. Já frequentavas o Espaço Jovem? não
3. Como soubeste do Ateliê Caderneta de Cromos? Achas que é uma boa ideia?
Através do Prof. João. É uma boa ideia.
4. Achas que é importante, existirem projetos que liguem o bairro onde vives à escola que frequentas, como o Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool? Sim.
5. Pensas continuar as atividades artísticas no Ateliê? talvez
6. Consideras que o Ateliê faz um bom trabalho no Espaço Jovem e representa os jovens do bairro? Sim.
7. No Ateliê podes desenhar ou pintar o que te apetece, ou dizem-te o que deves fazer? O que me apetece.
8. Sentes mais motivação para criares as tuas obras, aqui, ou nas aulas de Educação Visual? Que diferenças, encontras entre o trabalho nas aulas e no Ateliê. Aqui, pois estamos mais à vontade para criar.
9. Costumas aplicar conhecimentos das aulas de Educação Visual, no trabalho que realizas no Ateliê? Sim.
10. Sendo uma aprendizagem e uma experiência artística diferente, gostas mais de trabalhar num projeto como este ou de trabalhar nas aulas de Educação Visual da tua escola? num projeto deste tipo.
11. Gostaste da ideia de se realizarem as pinturas coletivamente? Sim.
12. Gostaste de trabalhar em grupo? Serviu-te para, no futuro, saberes lidar com os outros? Sim, sim.
13. Comunicaste com os teus colegas de grupo? Sim.
14. O que achas que correu melhor, nas sessões do Ateliê? A interação com os outros e a forma como isso me ajudava nas pinturas.

Jovem 4

15. O que achas que correu pior, nas sessões do Ateliê? nada.
16. Achas que a Educação Visual, fora da sala de aula, é importante? Sim.
17. Quantas horas por semana, vens a este Ateliê? 1 hora.
18. Achas que aprendeste algo no Ateliê que te vai servir para o futuro? Se achas que sim, diz algo sobre essas aprendizagens. Talvez.
19. Consideras que o facto de pensares nas imagens de que gostas e poderes pintá-las nos trabalhos do Ateliê foi importante para ti? Se achas que sim, explica. Sim, pois permitiu-me expressar-me mais.
20. Pensaste no que fizeste, depois de pintares? Sim.
21. Usaste a tua imaginação? Sim.
22. Achas que usaste a tua criatividade? Sim.
23. Achas que a prática artística te mostrou algo, em ti, que desconhecias? Se achas que sim, fala sobre essa descoberta em ti. Não.
24. Consideras que depois desta experiência, em que participaste numa série de pinturas coletivas, te sentes mais integrado no grupo, no Espaço Jovem e na Escola? Sim.
25. Achas que as pinturas coletivas se tornaram numa espécie de emblema do grupo? Sim.
26. O que é que sentiste quando viste o teu trabalho exposto? Orgulho.
27. A tua família visitou as exposições? Não.
28. Pensas que a arte é importante para te poderes afirmar? Se achas que sim, fala um pouco sobre essa importância. Sim. A arte é uma forma de expressão. Ao pintar, os artistas descobrem uma forma diferente de dizerem o que pensam e o que sentem.

Jovem 5

ATELIÊ CADERNETA DE CROMOS

Perguntas Questionário

1. Conheceste o projeto Geração Cool na Escola Secundária do Monte de Caparica? Já participavas em atividades? Na. Na
2. Já frequentavas o Espaço Jovem? Na
3. Como soubeste do Ateliê Caderneta de Cromos? Achas que é uma boa ideia?
Foi o monitor João Marques. Sim
4. Achas que é importante, existirem projetos que liguem o bairro onde vives à escola que frequentas, como o Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool? Sim.
5. Pensas continuar as atividades artísticas no Ateliê? Sim.
6. Consideras que o Ateliê faz um bom trabalho no Espaço Jovem e representa os jovens do bairro? Sim.
7. No Ateliê podes desenhar ou pintar o que te apetece, ou dizem-te o que deves fazer? O que me apetece.
8. Sentes mais motivação para criares as tuas obras, aqui, ou nas aulas de Educação Visual? Que diferenças, encontras entre o trabalho nas aulas e no Ateliê. Na escola. O Ateliê é mais movimentado.
9. Costumas aplicar conhecimentos das aulas de Educação Visual, no trabalho que realizas no Ateliê? Sim.
10. Sendo uma aprendizagem e uma experiência artística diferente, gostas mais de trabalhar num projeto como este ou de trabalhar nas aulas de Educação Visual da tua escola? No Ateliê.
11. Gostaste da ideia de se realizarem as pinturas coletivamente? Sim.
12. Gostaste de trabalhar em grupo? Serviu-te para, no futuro, saberes lidar com os outros? Sim. Ajudou.
13. Comunicaste com os teus colegas de grupo? Sim.
14. O que achas que correu melhor, nas sessões do Ateliê? Foi tudo bom.

Jovem 5

15. O que achas que correu pior, nas sessões do Ateliê? Borbulho.
16. Achas que a Educação Visual, fora da sala de aula, é importante? Sim.
17. Quantas horas por semana, vens a este Ateliê? 1 hora.
18. Achas que aprendeste algo no Ateliê que te vai servir para o futuro? Se achas que sim, diz algo sobre essas aprendizagens. Sim. O trabalho de grupo.
19. Consideras que o facto de pensares nas imagens de que gostas e poderes pintá-las nos trabalhos do Ateliê foi importante para ti? Se achas que sim, explica. Sim, porque me obriga a pensar nelas.
20. Pensaste no que fizeste, depois de pintares? As vezes.
21. Usaste a tua imaginação? Sim.
22. Achas que usaste a tua criatividade? Sim.
23. Achas que a prática artística te mostrou algo, em ti, que desconhecias? Se achas que sim, fala sobre essa descoberta em ti. Não.
24. Consideras que depois desta experiência, em que participaste numa série de pinturas coletivas, te sentes mais integrado no grupo, no Espaço Jovem e na Escola? Sim.
25. Achas que as pinturas coletivas se tornaram numa espécie de emblema do grupo? Sim.
26. O que é que sentiste quando viste o teu trabalho exposto? O orgulho.
27. A tua família visitou as exposições? Não.
28. Pensas que a arte é importante para te poderes afirmar? Se achas que sim, fala um pouco sobre essa importância. Sim, passo da o meu contributo para o mundo.

Jovem 6

ATELIÊ CADERNETA DE CROMOS

Perguntas Questionário

1. Conheceste o projeto Geração Cool na Escola Secundária do Monte de Caparica? Já participavas em atividades? Aqui
2. Já frequentavas o Espaço Jovem? Sim
3. Como soubeste do Ateliê Caderneta de Cromos? Achas que é uma boa ideia? João Matos
4. Achas que é importante, existirem projetos que liguem o bairro onde vives à escola que frequentas, como o Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool? Sim
5. Pensas continuar as atividades artísticas no Ateliê? Sim
6. Consideras que o Ateliê faz um bom trabalho no Espaço Jovem e representa os jovens do bairro? Sim
7. No Ateliê podes desenhar ou pintar o que te apetece, ou dizem-te o que deves fazer? O que me apetece
8. Sentes mais motivação para criares as tuas obras, aqui, ou nas aulas de Educação Visual? Que diferenças, encontras entre o trabalho nas aulas e no Ateliê. Aqui porque na escola já tenho um plano de trabalho
9. Costumas aplicar conhecimentos das aulas de Educação Visual, no trabalho que realizas no Ateliê? Sim
10. Sendo uma aprendizagem e uma experiência artística diferente, gostas mais de trabalhar num projeto como este ou de trabalhar nas aulas de Educação Visual da tua escola? Isso é indiferente
11. Gostaste da ideia de se realizarem as pinturas coletivamente? Sim
12. Gostaste de trabalhar em grupo? Serviu-te para, no futuro, saberes lidar com os outros? Sim, Sim
13. Comunicaste com os teus colegas de grupo? Sim
14. O que achas que correu melhor, nas sessões do Ateliê? A parte das pinturas

Jovem 6

15. O que achas que correu pior, nas sessões do Ateliê? _____
16. Achas que a Educação Visual, fora da sala de aula, é importante? Sim
17. Quantas horas por semana, vens a este Ateliê? 1 vez
18. Achas que aprendeste algo no Ateliê que te vai servir para o futuro? Se achas que sim, diz algo sobre essas aprendizagens. Não sei
19. Consideras que o facto de pensares nas imagens de que gostas e poderes pintá-las nos trabalhos do Ateliê foi importante para ti? Se achas que sim, explica. Não
20. Pensaste no que fizeste, depois de pintares? Não
21. Usaste a tua imaginação? Sim
22. Achas que usaste a tua criatividade? Sim
23. Achas que a prática artística te mostrou algo, em ti, que desconhecias? Se achas que sim, fala sobre essa descoberta em ti. Sim
24. Consideras que depois desta experiência, em que participaste numa série de pinturas coletivas, te sentes mais integrado no grupo, no Espaço Jovem e na Escola? Sim
25. Achas que as pinturas coletivas se tornaram numa espécie de emblema do grupo? Sim
26. O que é que sentiste quando viste o teu trabalho exposto? Orgulho
27. A tua família visitou as exposições? Não
28. Pensas que a arte é importante para te poderes afirmar? Se achas que sim, fala um pouco sobre essa importância. Sim

Jovem 7

ATELIÊ CADERNETA DE CROMOS

Perguntas Questionário

1. Conheceste o projeto Geração Cool na Escola Secundária do Monte de Caparica? Já participavas em atividades? Sim. Não
2. Já frequentavas o Espaço Jovem? Não
3. Como soubeste do Ateliê Caderneta de Cromos? Achas que é uma boa ideia?
Pelo professor João Ribeiro. Sim
4. Achas que é importante, existirem projetos que liguem o bairro onde vives à escola que frequentas, como o Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool? Sim claro.
5. Pensas continuar as atividades artísticas no Ateliê? Talvez.
6. Consideras que o Ateliê faz um bom trabalho no Espaço Jovem e representa os jovens do bairro? Sim.
7. No Ateliê podes desenhar ou pintar o que te apetece, ou dizem-te o que deves fazer? O que nos apetece.
8. Sentes mais motivação para criares as tuas obras, aqui, ou nas aulas de Educação Visual? Que diferenças, encontras entre o trabalho nas aulas e no Ateliê. Aqui.
Porque aqui somos livres, e nas aulas não.
9. Costumas aplicar conhecimentos das aulas de Educação Visual, no trabalho que realizas no Ateliê? Por vezes.
10. Sendo uma aprendizagem e uma experiência artística diferente, gostas mais de trabalhar num projeto como este ou de trabalhar nas aulas de Educação Visual da tua escola? num projecto como este.
11. Gostaste da ideia de se realizarem as pinturas coletivamente? Sim.
12. Gostaste de trabalhar em grupo? Serviu-te para, no futuro, saberes lidar com os outros? Sim. Sim
13. Comunicaste com os teus colegas de grupo? Sim.
14. O que achas que correu melhor, nas sessões do Ateliê? A interação.

Jovem 7

15. O que achas que correu pior, nas sessões do Ateliê? A falta de imaginação, às vezes.
16. Achas que a Educação Visual, fora da sala de aula, é importante? É.
17. Quantas horas por semana, vens a este Ateliê? 1 hora.
18. Achas que aprendeste algo no Ateliê que te vai servir para o futuro? Se achas que sim, diz algo sobre essas aprendizagens. Talvez.
19. Consideras que o facto de pensares nas imagens de que gostas e poderes pintá-las nos trabalhos do Ateliê foi importante para ti? Se achas que sim, explica. Sim, porque me pode exprimir mais.
20. Pensaste no que fizeste, depois de pintares? Sim.
21. Usaste a tua imaginação? Sim.
22. Achas que usaste a tua criatividade? Sim.
23. Achas que a prática artística te mostrou algo, em ti, que desconhecias? Se achas que sim, fala sobre essa descoberta em ti. Não.
24. Consideras que depois desta experiência, em que participaste numa série de pinturas coletivas, te sentes mais integrado no grupo, no Espaço Jovem e na Escola? Sim.
25. Achas que as pinturas coletivas se tornaram numa espécie de emblema do grupo? Sim.
26. O que é que sentiste quando viste o teu trabalho exposto? Orgulho.
27. A tua família visitou as exposições? Não.
28. Pensas que a arte é importante para te poderes afirmar? Se achas que sim, fala um pouco sobre essa importância. Sim.
Posso contribuir para várias coisas.

Jovem 8

ATELIÊ CADERNETA DE CROMOS

Perguntas Questionário

1. Conheceste o projeto Geração Cool na Escola Secundária do Monte de Caparica? Já participavas em atividades? Não
2. Já frequentavas o Espaço Jovem? Sim
3. Como soubeste do Ateliê Caderneta de Cromos? Achas que é uma boa ideia?
Através do João
4. Achas que é importante, existirem projetos que liguem o bairro onde vives à escola que frequentas, como o Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool? Sim
5. Pensas continuar as atividades artísticas no Ateliê? Sim
6. Consideras que o Ateliê faz um bom trabalho no Espaço Jovem e representa os jovens do bairro? Sim
7. No Ateliê podes desenhar ou pintar o que te apetece, ou dizem-te o que deves fazer? Posso pintar o que quero
8. Sentes mais motivação para criares as tuas obras, aqui, ou nas aulas de Educação Visual? Que diferenças, encontras entre o trabalho nas aulas e no Ateliê. Aqui
9. Costumas aplicar conhecimentos das aulas de Educação Visual, no trabalho que realizas no Ateliê? Não
10. Sendo uma aprendizagem e uma experiência artística diferente, gostas mais de trabalhar num projeto como este ou de trabalhar nas aulas de Educação Visual da tua escola? Neste projeto
11. Gostaste da ideia de se realizarem as pinturas coletivamente? Sim
12. Gostaste de trabalhar em grupo? Serviu-te para, no futuro, saberes lidar com os outros? Sim
13. Comunicaste com os teus colegas de grupo? Sim
14. O que achas que correu melhor, nas sessões do Ateliê? as pinturas

Jovem 8

15. O que achas que correu pior, nas sessões do Ateliê? Nada
16. Achas que a Educação Visual, fora da sala de aula, é importante? Sim
17. Quantas horas por semana, vens a este Ateliê? 1 h
18. Achas que aprendeste algo no Ateliê que te vai servir para o futuro? Se achas que sim, diz algo sobre essas aprendizagens. Não
19. Consideras que o facto de pensares nas imagens de que gostas e poderes pintá-las nos trabalhos do Ateliê foi importante para ti? Se achas que sim, explica. Sim
20. Pensaste no que fizeste, depois de pintares? Não
21. Usaste a tua imaginação? Sim
22. Achas que usaste a tua criatividade? Sim
23. Achas que a prática artística te mostrou algo, em ti, que desconhecias? Se achas que sim, fala sobre essa descoberta em ti. não
24. Consideras que depois desta experiência, em que participaste numa série de pinturas coletivas, te sentes mais integrado no grupo, no Espaço Jovem e na Escola? não
25. Achas que as pinturas coletivas se tornaram numa espécie de emblema do grupo? não
26. O que é que sentiste quando viste o teu trabalho exposto? não vi
27. A tua família visitou as exposições? não
28. Pensas que a arte é importante para te poderes afirmar? Se achas que sim, fala um pouco sobre essa importância. não

Jovem 9

ATELIÊ CADERNETA DE CROMOS

Perguntas Questionário

1. Conheceste o projeto Geração Cool na Escola Secundária do Monte de Caparica? Já participavas em atividades? No Espaço Jovem. Sim
2. Já frequentavas o Espaço Jovem? Sim.
3. Como soubeste do Ateliê Caderneta de Cromos? Achas que é uma boa ideia? João Marques. Sim
4. Achas que é importante, existirem projetos que liguem o bairro onde vives à escola que frequentas, como o Ateliê Caderneta de Cromos do projeto Geração Cool? Sim.
5. Pensas continuar as atividades artísticas no Ateliê? Sim.
6. Consideras que o Ateliê faz um bom trabalho no Espaço Jovem e representa os jovens do bairro? Sim.
7. No Ateliê, podes desenhar ou pintar o que te apetece, ou dizem-te o que deves fazer? É o que me apetece.
8. Sentes mais motivação para criares as tuas obras, aqui, ou nas aulas de Educação Visual? Que diferenças, encontras entre o trabalho nas aulas e no Ateliê. Educação Visual.
9. Costumas aplicar conhecimentos das aulas de Educação Visual, no trabalho que realizas no Ateliê? Sim.
10. Sendo uma aprendizagem e uma experiência artística diferente, gostas mais de trabalhar num projeto como este ou de trabalhar nas aulas de Educação Visual da tua escola? Escola.
11. Gostaste da ideia de se realizarem as pinturas coletivamente? Sim.
12. Gostaste de trabalhar em grupo? Serviu-te para, no futuro, saberes lidar com os outros? Sim, porque em caso tenha decidido, posso alistar o meu grupo.
13. Comunicaste com os teus colegas de grupo? As vezes.
14. O que achas que correu melhor, nas sessões do Ateliê? A desenhar.

Jovem 9

15. O que achas que correu pior, nas sessões do Ateliê? Nada
16. Achas que a Educação Visual, fora da sala de aula, é importante? Não ou Menos.
17. Quantas horas por semana, vens a este Ateliê? 1 hora.
18. Achas que aprendeste algo no Ateliê que te vai servir para o futuro? Se achas que sim, diz algo sobre essas aprendizagens. Sim.
19. Consideras que o facto de pensares nas imagens de que gostas e poderes pintá-las nos trabalhos do Ateliê foi importante para ti? Se achas que sim, explica. Sim.
20. Pensaste no que fizeste, depois de pintares? As Vozes.
21. Usaste a tua imaginação? Não.
22. Achas que usaste a tua criatividade? Sim.
23. Achas que a prática artística te mostrou algo, em ti, que desconhecias? Se achas que sim, fala sobre essa descoberta em ti. Não sei, porque eu faço pela minha ideia.
24. Consideras que depois desta experiência, em que participaste numa série de pinturas coletivas, te sentes mais integrado no grupo, no Espaço Jovem e na Escola? Sim.
25. Achas que as pinturas coletivas se tornaram numa espécie de emblema do grupo? Não.
26. O que é que sentiste quando viste o teu trabalho exposto? Orgulho.
27. A tua família visitou as exposições? Não.
28. Pensas que a arte é importante para te poderes afirmar? Se achas que sim, fala um pouco sobre essa importância. Talvez.

Anexo 4

Ateliê Caderneta de Cromos – Transcrição das entrevistas aos outros intervenientes.

Entrevista F.M.

1. Quem concebeu o projeto Geração Cool?

O projeto Geração Cool vem na sequência da intervenção que a Santa Casa da Misericórdia de Almada desenvolveu na comunidade, tendo sido concebido essencialmente por um grupo de técnicos, para os jovens. Como a participação da população alvo é importante, cada vez mais, se incluem os jovens, no sentido em que se deseja auscultar aquilo que eles pretendem, indo de encontro às suas necessidades.

2. Qual foi o tempo necessário para a conceção e implementação do projeto Geração Cool?

A conceção obedeceu ao período de candidatura. É uma candidatura de 2005, que sofreu algumas reestruturações, porque o Programa Escolhas tem vindo a renovar estes projetos, mediante candidaturas em gerações mais recentes. A partir daí, a conceção vai sendo construída e adaptada àquilo que a intervenção pressupõe. O projeto vai sendo implementado, nas suas diferentes vertentes, sendo constantemente readaptado.

3. Conhece outros projetos semelhantes e qual a sua opinião sobre a eficácia, deste modelo de projetos de desenvolvimento social?

Sim, conheço genericamente outros projetos, quer no concelho de Almada, quer fora. Parece-me importante, toda a intervenção que visa o desenvolvimento social, o desenvolvimento da comunidade, pois é algo que, se tende a perder, nos dias de hoje, pelas políticas sociais que estão em vigor, valorizando-se ou responsabilizando, às vezes, mais o indivíduo, esquecendo-se a comunidade onde está inserido. Acredito, por isso, que é através destes projetos que as comunidades podem evoluir, as condições dos seus habitantes podem melhorar, porque esses projetos pressupõem a participação de todos, a criação de sinergias, quer de recursos, quer das populações, visando o desenvolvimento social.

4. Tendo em conta que este projeto implica parcerias com várias instituições, como foi a negociação para o seu desenho?

Em primeiro lugar, a Misericórdia valoriza as parcerias. Eu diria que, pelo menos no concelho de Almada, as parcerias atravessam uma crise, mas acreditamos e defendemos que é em parceria que devemos funcionar, pois uma parceria não é só um somatório de recursos, pois inicialmente uma parceria pressupõe o desenvolvimento de projetos comuns, mas também a definição de objetivos comuns. Relativamente ao projeto Geração Cool, face às ações que se consideraram importantes implementar na comunidade, essas ações foram

XXV

sendo negociadas com os parceiros, que à partida, poderiam ter afinidade com essas ações, sendo uma mais-valia, para ambas as partes.

5. Foi positiva para o projeto Geração Cool, a ideia de se organizar um Ateliê de Artes Visuais, o Caderneta de Cromos?

Acho que todas as atividades que implicam a participação dos jovens, e que diversificam as suas experiências, são sempre positivas, e nesse sentido, é o que este ateliê de artes visuais, traz aos jovens, que procuram coisas menos formais e menos formatadas.

6. Qual é a sua opinião sobre o papel de um projeto de desenvolvimento social pela arte, na comunidade onde se insere? **IAEP**

É importante a inclusão da arte num projeto de desenvolvimento pela arte. A arte, no seu todo, ligada à cultura, ligada à manifestação de cada um de nós, representa a valorização pessoal, implicando por isso, que qualquer indivíduo possa assumir o seu protagonismo.

7. Acha que estes projetos de desenvolvimento social são idealizados à luz de uma correta interpretação do contexto social e multicultural, das comunidades onde são aplicados?

Acredito que as instituições locais tentem de facto, ligar o contexto social e as suas expressões culturais nos projetos de desenvolvimento comunitários. A nível local, tenho esta opinião. A nível dos decisores políticos, não me parece que funcione da mesma forma. Tende-se a não valorizar a comunidade que é específica, que é diferente, mas antes a estereotipar.

8. Considera importante a existência de projetos de parceria com escolas, apesar das diferenças nos processos pedagógicos?

Acho fundamental. As escolas têm de estar ao serviço das comunidades e as instituições dessas comunidades ao serviço das escolas e essa interação pode levar a enriquecer o processo pedagógico, correspondendo aos interesses de todos.

9. Da perspetiva da Escola Secundária do Monte da Caparica, estas parcerias com outras instituições, em projetos de desenvolvimento social artísticos, contribuem para a melhoria do desempenho escolar destes jovens, referenciados como carenciados ou em risco? São frequentes estas parcerias e em média, qual é o seu tempo de duração? **NÃO SE APLICA**

10. Está prevista a continuação do projeto Geração Cool e do Ateliê com o formato atual?

Sim, enquanto podermos de facto continuar com este tipo de intervenção, ele terá continuidade.

11. Tendo em conta o tipo de jovens a quem se dirige, e coexistindo numa relação de parceria institucional com a escola, considera a aprendizagem artística visual, não formal, do Ateliê Caderneta de Cromos, do projeto Geração Cool, como complementar e/ou alternativa à aprendizagem artística institucional?

Não tenho conhecimento específico sobre esta questão, mas afigura-se-me dizer que pode ser complementar, porque permite também abranger uma forma diferente de despertar ou de ir ao encontro de alguns interesses dos jovens.

12. Considera que o ensino artístico, na escola, pode ser desenvolvido dentro de um modelo alternativo, como o deste Ateliê ou, pelo menos, mais aberto do que o estabelecido pela tutela? **NÃO SE APLICA.**

13. O ensino artístico fora da sala de aula é importante?

O ensino artístico é sempre importante, dentro e fora da aula. Mas fora da aula, é mais importante ainda porque é genuíno.

14. Quantas horas, por semana, têm os jovens, de prática artística visual neste Ateliê? **NÃO SE APLICA.**

15. Não existindo ligação a um currículo artístico institucional, houve planificação das atividades? **NÃO SE APLICA.**

16. Na conceção das estratégias pedagógicas do Ateliê Caderneta de Cromos foram tidas em consideração as diferenças etárias dos jovens o que frequentam? **NÃO SE APLICA.**

17. Foram estabelecidos temas ou conceitos para os trabalhos dos jovens? **NÃO SE APLICA.**

18. Considera que a motivação nos jovens com estas características é essencial? Quais as estratégias encontradas? **NÃO SE APLICA.**

19. Pensa que jovens, com estas características, estão mais motivados para a aprendizagem artística alternativa que este tipo de projetos oferece? **NÃO SE APLICA.**

20. Se pensa que sim, o que falta, na aprendizagem artística institucional, para que exista uma maior motivação? **NÃO SE APLICA.**

21. Pensa que a aprendizagem artística alternativa, em ambiente escolar ou não, traz aos jovens em risco a noção de que o trabalho que desenvolvem lhes proporciona conhecimento e capacidade de refletirem sobre a sua prática?

Sim, Todas as formas que nós encontramos, neste caso, artísticas, são formas informais que proporcionam a descoberta individual e o estabelecer de relações com os outros, o que os leva a ter conhecimento sobre a sua forma de estar na vida, sobre a sua forma de ser.

22. Existiu, nas práticas desenvolvidas, trabalho de grupo? Se o houve como reagiram os jovens ao trabalho cooperativo? **NÃO SE APLICA.**

23. Considera que as atividades artísticas desenvolvidas no Ateliê Caderneta de Cromos possibilitam uma aprendizagem ética?

Diria que sim.

24. Considera a aprendizagem artística visual alternativa do Caderneta de Cromos, potenciadora de criatividade em jovens com comportamento de risco? Porquê? Se pensa que sim, porque é que isso não acontece, na educação artística institucional

Acho que sim. O resto já foi respondido.

25. Acha que o facto de estes jovens invocarem, no seu experienciar artístico, a imagética do seu quotidiano, ajuda-os no seu processo criativo? **NÃO SE APLICA.**

26. Para além da criação artística visual, os jovens tiveram de produzir outro tipo de trabalhos, por exemplo, memórias descritivas? **NÃO SE APLICA.**

27. Não tendo existido uma planificação formal, houve alguma avaliação? **NÃO SE APLICA.**

28. Faz um balanço positivo do trabalho desenvolvido pelos jovens?

Completamente positivo. Tudo em que os jovens se envolvem, em que se sentem valorizados, em que se sentem respeitados, e em que têm oportunidade de se expressarem, é positivo, porque cada um contribui para o bem-estar do local onde está, de uma forma individual. Quanto melhor uma pessoa está consigo e com os outros, mais fáceis são as relações.

29. Considera que o currículo educacional artístico em Portugal é reconhecido, como construtor de conhecimento? **NÃO SE APLICA.**

30. Qual é para si, o futuro do ensino artístico em Portugal? **NÃO SE APLICA.**

31. Que autor ou autores, que escrevam sobre temáticas da pedagogia artística contemporânea, tem como referência? **NÃO SE APLICA.**

32. Considera que os projetos de desenvolvimento social pela arte contribuem para que os jovens, com comportamentos de risco, consigam uma melhor preparação para o mercado de trabalho?

Acho que sim. À medida que as pessoas se autoconhecem, se descobrem, se expressam, se valorizam, aumentando a sua autoestima, porque experienciam outras coisas, mais facilmente conseguem estar inseridos no mercado de trabalho e não só.

33. As famílias dos jovens visitaram as exposições de trabalhos?

Não tenho muita informação sobre isso, mas acredito que não foram muitas famílias, talvez tenham sido mais os amigos dos jovens, até pela relação que têm.

34. Que impacto tiveram as exposições dos trabalhos desenvolvidos neste Ateliê nos jovens, nos monitores, nas famílias, nas instituições parceiras e na comunidade em geral?

Em relação aos jovens, sinto que têm impacto este tipo de atividades, de exposições, porque é a valorização do seu próprio trabalho, e é uma valorização que sai também da sua comunidade para fora, é um reforço positivo que contribui para a sua autoestima.

35. A prática artística visual, desenvolvida por jovens em risco, no ateliê de um projeto, como o Geração Cool, pode ajudá-los no seu processo de inclusão?

Claro que sim, porque o revela, porque é uma forma de se auto expressar, de se valorizar, de estar com os outros, de refletir e tudo o que é reflexão e experimentação, é importante na construção do eu, na sua manifestação, no seu processo de afirmação.

36. Acha que a criação artística destes jovens, em projetos alternativos como este, pode ajudá-los no seu processo de construção identitária individual e grupal?

Claro, claro que sim, este tipo de ateliês permite que os jovens se encontrem consigo próprios, construam o seu eu, se relacionem com os outros, se calhar, de uma forma diferente do que estão habituados, até pela especificidade de ser pela arte, promovendo assim, a inclusão.

37. Acha que houve uma receção e uma participação positiva, no Caderneta de Cromos, por parte destes jovens? E as famílias, como reagiram?

Eu acho que por parte dos jovens existe uma participação positiva, embora nuns, receando a experimentação, a adaptação tenha demorado mais algum tempo, a madurar a sua ideia, a aderir a este desafio, mas outros pelas suas características pessoais, são mais desafiantes e aderem mais facilmente. Relativamente às famílias, não lhe sei dizer como reagiram, mas acredito que podem ter sido mais ou menos indiferentes, mas também não se opuseram.

38. Considera que a prática artística dos jovens, além de pretender servir o seu processo de inclusão, enquanto produtora de objetos de arte visual, contribui para a construção cultural da comunidade onde se insere?

Sim. Acho que sim, pode contribuir e muito, porque a construção cultural faz-se com todos, pela arte e não só.

Entrevista J.M.

1. Quem concebeu o projeto Geração Cool?

O projeto já conta com várias candidaturas trienais aprovadas (desde 2005), e já antes disso havia intervenção em parceria entre a Santa Casa da Misericórdia de Almada e o

Programa Escolhas. Antes de tudo isto, já a Misericórdia desenvolvia trabalho com os jovens neste território desde meados dos anos 90. Assim o projeto surgiu e evoluiu com os contributos de muitos intervenientes, entre membros da equipa, outros colaboradores da Misericórdia, parceiros e jovens envolvidos.

2. Qual foi o tempo necessário para a conceção e implementação do projeto Geração Cool?

Atendendo ao que antes foi dito, a 1ª versão do projeto terá levado cerca de um mês a ser colocada no papel mas resulta de uma longa experiência anterior.

3. Conhece outros projetos semelhantes e qual a sua opinião sobre a eficácia, deste modelo de projetos de desenvolvimento social?

Eu próprio participei em outros projetos. Pelo que tenho observado, os resultados tendem a solidificar-se com a continuidade da intervenção. Quando não há uma intervenção continuada, alguns resultados tendem a perder-se.

4. Tendo em conta que este projeto implica parcerias com várias instituições, como foi a negociação para o seu desenho?

De certo modo, já respondido.

5. Foi positiva para o projeto Geração Cool, a ideia de se organizar um Ateliê de Artes Visuais, o Caderneta de Cromos?

Sim, até porque veio no seguimento de outros ateliês e workshops já realizados nesta área.

6. Qual é a sua opinião sobre o papel de um projeto de desenvolvimento social pela arte, na comunidade onde se insere?

A atual candidatura do projeto Geração Cool, bem como a anterior, apresentam uma maior aposta na área cultural e artística; isto acontece porque se identificou uma forte apetência por esta área.

7. Acha que estes projetos de desenvolvimento social são idealizados à luz de uma correta interpretação do contexto social e multicultural, das comunidades onde são aplicados?

Pelo menos nos projetos ligados ao Programa Escolhas existe a figura da Assembleia de Jovens, que é obrigatória. Através desse instrumento, os jovens avaliam as atividades e apresentam propostas.

8. Considera importante a existência de projetos de parceria com escolas, apesar das diferenças nos processos pedagógicos?

Acho fundamental. Estive sete anos letivos em duas escolas e senti que havia um enorme fosso cultural entre o pessoal, docente e não docente, e os alunos. Registei mesmo

XXX

situações de conflito que resultaram de falhas de comunicação. Nesse sentido acho que estes projetos podem funcionar como ponte. Até mesmo entre escola e famílias.

9. Da perspetiva da Escola Secundária do Monte da Caparica, estas parcerias com outras instituições, em projetos de desenvolvimento social artísticos, contribuem para a melhoria do desempenho escolar destes jovens, referenciados como carenciados ou em risco? São frequentes estas parcerias e em média, qual é o seu tempo de duração? **NÃO SE APLICA.**

10. Está prevista a continuação do projeto Geração Cool e do Ateliê com o formato atual?

A atual candidatura do projeto teve início em Janeiro de 2013 e termina em Dezembro de 2015; o ateliê tem ainda mais sessões e exposições previstas.

11. Tendo em conta o tipo de jovens a quem se dirige, considera a aprendizagem artística visual, não formal, do Ateliê Caderneta de Cromos, do projeto Geração Cool, como complementar ou alternativa à aprendizagem artística institucional?

A atividade desenvolvida neste tipo de ateliês será sempre complementar à aprendizagem institucional na medida em que os participantes podem fazer novas experiências (outras técnicas, outros materiais); é também alternativa porque permite, a nível criativo, uma liberdade que na aprendizagem institucional nem sempre é possível.

12. Considera que o ensino artístico, na escola, pode ser desenvolvido dentro de um modelo alternativo, como o deste Ateliê ou, pelo menos, mais aberto do que o estabelecido pela tutela?

Não tenho qualquer dúvida. Pelo menos no que se refere ao ensino básico.

13. O ensino artístico fora da sala de aula é importante?

Nunca encarei os ateliês e workshops que realizei enquanto “ensino artístico” mas antes como produção artística apoiada, visto que nunca pretendi ensinar conteúdos mas sim fomentar a prática artística e a auto expressão, concedendo o máximo de liberdade e prestando só os apoios técnicos solicitados. A vertente lúdica tem sempre um grande peso. Desta forma acaba por ser muito gratificante para os jovens envolvidos e nesse sentido sim, é importante.

14. Quantas horas, por semana, têm os jovens, de prática artística visual neste Ateliê?

As sessões são semanais e com a duração de 1 hora, sendo que algumas, sempre que se justifica, se prolongam por mais 20, 30 minutos.

15. Não existindo ligação a um currículo artístico institucional, houve planificação das atividades?

Houve propositadamente uma planificação mínima a nível de calendarização, horários e logística. De resto, nem sequer o facto de serem obras coletivas estava definido à partida (embora tenha sido ponderado, acabou por ser “decidido” espontaneamente pelos participantes).

16. Na conceção das estratégias pedagógicas do Ateliê Caderneta de Cromos foram tidas em consideração as diferenças etárias dos jovens o que frequentam?

Só na medida em que os participantes com idades inferiores (menos de 12 anos) necessitam de maior acompanhamento, apesar de serem mais participativos e espontâneos.

17. Foram estabelecidos temas ou conceitos para os trabalhos dos jovens?

Não. Houve apenas a sugestão de que as superfícies a pintar fossem encaradas como uma parede que fosse alvo de intervenções sucessivas.

18. Considera que a motivação nos jovens com estas características é essencial? Quais as estratégias encontradas?

Não só para estes jovens, a motivação é essencial para todos nós. Neste caso, creio que a motivação vem da diversão e da liberdade. Também da segurança uma vez que os trabalhos só são avaliados pelos próprios autores.

19. Pensa que jovens, com estas características, estão mais motivados para a aprendizagem artística alternativa que este tipo de projetos oferece?

Acho que a maioria dos jovens prefere um contexto mais livre, ao contrário dos adultos. Lembro-me que eu próprio, embora gostasse de desenhar e pintar e o fizesse nos meus tempos livres, tinha uma disciplina que detestava: Educação Visual.

20. Se pensa que sim, o que falta, na aprendizagem artística institucional, para que exista uma maior motivação?

Acho que devia dar-se mais importância à expressão em si, valorizar o aluno enquanto indivíduo. Ao contrário de outras áreas, nas artes pode-se adequar as tarefas à turma e a cada aluno e essa mais valia não é explorada, em parte porque os currículos não permitem. Devia incentivar-se a fruição da arte. Há aspetos técnicos e conteúdos que só interessam aos alunos que após o 9º ano seguem artes.

21. Pensa que a aprendizagem artística alternativa, em ambiente escolar ou não, traz aos jovens em risco a noção de que o trabalho que desenvolvem, proporciona-lhes conhecimento e capacidade de refletirem sobre a sua prática?

Não lhes traz essa noção, mas permite promover a autoestima e trabalhar questões como a cooperação.

22. Existiu, nas práticas desenvolvidas, trabalho de grupo? Se o houve como reagiram os jovens ao trabalho cooperativo?

Como já foi dito anteriormente, esse trabalho de grupo surgiu espontaneamente porque as capacidades técnicas e as apetências dos vários participantes eram diferentes e revelaram-se complementares.

23. Considera que as atividades artísticas desenvolvidas no Ateliê Caderneta de Cromos possibilitam uma aprendizagem ética?

Talvez isso não seja possível de avaliar dado o escasso número de sessões em que cada participante esteve presente. Se encararmos o ateliê como uma peça componente de algo mais vasto (o projeto Geração Cool), aí sim, podemos dizer que essa aprendizagem existe.

24. Considera a aprendizagem artística visual alternativa do Caderneta de Cromos, potenciadora de criatividade em jovens com comportamento de risco? Porquê? Se pensa que sim, porque é que isso não acontece, na educação artística institucional?

Considero a prática artística potenciadora da criatividade em todos os jovens, em relação aos jovens em risco, o que pode acontecer é que a potenciação da criatividade pode contribuir para a descoberta de um percurso alternativo.

25. Acha que o facto de estes jovens invocarem, no seu experienciar artístico, a imagética do seu quotidiano, ajuda-os no seu processo criativo?

Mesmo em trabalhos coletivos o processo criativo é sempre algo pessoal; daí que, quando decorre em liberdade criativa, passa quase forçosamente pela imagética quotidiana do autor uma vez que é desta que mais fácil e intuitivamente ele se apropria para se expressar.

26. Para além da criação artística visual, os jovens tiveram de produzir outro tipo de trabalhos, por exemplo, memórias descritivas?

Não.

27. Não tendo existido uma planificação formal, houve alguma avaliação?

Já respondido na questão 18.

28. Faz um balanço positivo do trabalho desenvolvido pelos jovens?

Sim. Para começar o impacto visual, a força expressiva dos trabalhos é maior do que o esperado inicialmente, também o número de participantes superou as expectativas e houve mesmo um pequeno grupo que participou em várias obras.

29. Considera que o currículo educacional artístico em Portugal é reconhecido, como construtor de conhecimento?

Acho que ao nível do ensino básico o sistema é eficaz em afastar das artes a maioria dos alunos. Já me tem acontecido jovens e adultos, com escolaridade superior ao 9º ano,

perguntarem “como é que se faz verde”, por exemplo. Aprenderam a fazê-lo em aulas que lhes faziam tanto sentido que as esqueceram.

30. Qual é para si, o futuro do ensino artístico em Portugal?

Em Portugal, estou muito preocupado com o futuro do ensino.

31. Que autor ou autores, que escrevam sobre temáticas da pedagogia artística contemporânea, tem como referência?

Tento, na minha abordagem, estar o mais livre possível de modelos teóricos.

32. Considera que os projetos de desenvolvimento social pela arte, contribuem para que os jovens, com comportamentos de risco, consigam uma melhor preparação para o mercado de trabalho?

A componente artística é importantíssima nos projetos de intervenção social embora deva ser complementada com outras vertentes.

33. As famílias dos jovens visitaram as exposições de trabalhos?

Por enquanto muito poucas, mas estão previstas novas exposições em 2014.

34. Que impacto tiveram as exposições dos trabalhos desenvolvidos neste Ateliê nos jovens, nos monitores, nas famílias, nas instituições parceiras e na comunidade em geral?

Creio que os jovens se sentiram orgulhosos com a reação aos trabalhos por parte dos colegas e amigos, instituições parceiras e público em geral.

35. A prática artística visual, desenvolvida por jovens em risco, no ateliê de um projeto, como o Geração Cool, pode ajudá-los no seu processo de inclusão?

Certamente, e não só ao nível das artes visuais como da música, teatro, dança, etc.

36. Acha que a criação artística destes jovens, em projetos alternativos como este, pode ajudá-los no seu processo de construção identitária individual e grupal?

Não tenho dúvidas, especialmente se esse trabalho tem visibilidade e suscita reações positivas.

37. Acha que houve uma receção e uma participação positiva, no Caderneta de Cromos, por parte destes jovens? E as famílias, como reagiram?

Acho que a participação dos jovens foi muito positiva. Houve jovens que não estava previsto participarem e que, ao ver o trabalho dos colegas, fizeram questão de dar o seu contributo.

38. Considera que a prática artística dos jovens, além de pretender servir o seu processo de inclusão, enquanto produtora de objetos de arte visual, contribui para a construção cultural da comunidade onde se insere?

Toda a produção artística contribui para a construção cultural. Quando é fomentada entre os jovens, mesmo que essa não venha a ser a sua atividade no futuro, trar-nos-á seguramente cidadãos com maior sentido crítico.

Entrevista J.R.

1. Quem concebeu o projeto Geração Cool? **NÃO SE APLICA.**
2. Qual foi o tempo necessário para a conceção e implementação do projeto Geração Cool? **NÃO SE APLICA.**
3. Conhece outros projetos semelhantes e qual a sua opinião sobre a eficácia, deste modelo de projetos de desenvolvimento social?

Não conheço outros. Conheço o projeto geração Cool, pois nesta escola, dei aulas a turmas PIEF, trabalhando com o monitor João Marques. Acho que é extremamente eficaz

4. Tendo em conta que este projeto implica parcerias com várias instituições, como foi a negociação para o seu desenho? **NÃO SE APLICA.**
5. Foi positiva para o projeto Geração Cool, a ideia de se organizar um Ateliê de Artes Visuais, o Caderneta de Cromos? **NÃO SE APLICA.**
6. Qual é a sua opinião sobre o papel de um projeto de desenvolvimento social pela arte, na comunidade onde se insere?

Acho que é importante, porque envolve, não só as pessoas que participam, mas também a comunidade. São projetos, que pela sua conceção, envolve a participação de todos, pois os trabalhos propostos aos jovens, são apelativos.

7. Acha que estes projetos de desenvolvimento social são idealizados à luz de uma correta interpretação do contexto social e multicultural, das comunidades onde são aplicados?

Parece-me que sim, acho que sim.

8. Considera importante a existência de projetos de parceria com escolas, apesar das diferenças nos processos pedagógicos?

Acho que sim, aliás, acho que essa parceria tem existido com esta escola.

9. Da perspetiva da Escola Secundária do Monte da Caparica, estas parcerias com outras instituições, em projetos de desenvolvimento social artísticos, contribuem para a melhoria do desempenho escolar destes jovens, referenciados como carenciados ou em risco? São frequentes estas parcerias e em média, qual é o seu tempo de duração?

Parece-me que sim. Sim, creio que são frequentes, pelo menos aqui na escola, temos feito essas parcerias.

10. Está prevista a continuação do projeto Geração Cool e do Ateliê com o formato atual? **NÃO SE APLICA.**

11. Tendo em conta o tipo de jovens a quem se dirige, e coexistindo numa relação de parceria institucional com a escola, considera a aprendizagem artística visual, não formal, do Ateliê Caderneta de Cromos, do projeto Geração Cool, como complementar ou alternativa à aprendizagem artística institucional?

Complementar e alternativa.

12. Considera que o ensino artístico, na escola, pode ser desenvolvido dentro de um modelo alternativo, como o deste Ateliê ou, pelo menos, mais aberto do que o estabelecido pela tutela?

Acho que pode ser mais aberto, conforme os professores. No fundo, isto tem muito a ver com a visão que os professores têm.

13. O ensino artístico fora da sala de aula é importante?

Sim, é fundamental.

14. Quantas horas, por semana, têm os jovens, de prática artística visual neste Ateliê?

NÃO SE APLICA.

15. Não existindo ligação a um currículo artístico institucional, houve planificação das atividades? **NÃO SE APLICA.**

16. Na conceção das estratégias pedagógicas do Ateliê Caderneta de Cromos foram tidas em consideração as diferenças etárias dos jovens o que frequentam? **NÃO SE APLICA.**

17. Foram estabelecidos temas ou conceitos para os trabalhos dos jovens? **NÃO SE APLICA.**

18. Considera que a motivação nos jovens com estas características é essencial? Quais as estratégias encontradas? **NÃO SE APLICA.**

19. Pensa que jovens, com estas características, estão mais motivados para a aprendizagem artística alternativa que este tipo de projetos oferece?

Penso que sim.

20. Se pensa que sim, o que falta, na aprendizagem artística institucional, para que exista uma maior motivação?

O que falta é uma maior abertura de todos. As instituições, os Conselhos Executivos, os Professores devem ter essa perspetiva de abertura, porque se não a tiverem, a escola fecha-se.

21. Pensa que a aprendizagem artística alternativa, em ambiente escolar ou não, traz aos jovens em risco a noção de que o trabalho que desenvolvem lhes proporciona conhecimento e capacidade de refletirem sobre a sua prática?

Sim.

22. Existiu, nas práticas desenvolvidas, trabalho de grupo? Se o houve como reagiram os jovens ao trabalho cooperativo? **NÃO SE APLICA.**

23. Considera que as atividades artísticas desenvolvidas no Ateliê Caderneta de Cromos possibilitam uma aprendizagem ética?

Sim, de um modo geral, sim.

24. Considera a aprendizagem artística visual alternativa do Caderneta de Cromos, potenciadora de criatividade em jovens com comportamento de risco? Porquê? Se pensa que sim, porque é que isso não acontece, na educação artística institucional?

Sim, porque a prática artística, pelo seu exercício, pelos seus conteúdos, pressupõe uma envolvimento grande dos jovens, fomentando-lhes a criatividade. Se acontece ou não no ensino institucional, tem a ver com a abertura com que os professores encaram os programas.

25. Acha que o facto de estes jovens invocarem, no seu experienciar artístico, a imagética do seu quotidiano, ajuda-os no seu processo criativo? **NÃO SE APLICA.**

26. Para além da criação artística visual, os jovens tiveram de produzir outro tipo de trabalhos, por exemplo, memórias descritivas? **NÃO SE APLICA.**

27. Não tendo existido uma planificação formal, houve alguma avaliação? **NÃO SE APLICA.**

28. Faz um balanço positivo do trabalho desenvolvido pelos jovens? **NÃO SE APLICA.**

29. Considera que o currículo educacional artístico em Portugal é reconhecido, como construtor de conhecimento?

É ou foi, pois ultimamente, parece que estamos a regredir, mas julgo que é reconhecido.

30. Qual é para si, o futuro do ensino artístico em Portugal?

Não sei bem. Gostaria que fosse um futuro com futuro, que tivesse a ver com saídas profissionais individuais.

31. Que autor ou autores, que escrevam sobre temáticas da pedagogia artística contemporânea, tem como referência?

NÃO RESPONDEU.

32. Considera que os projetos de desenvolvimento social pela arte contribuem para que os jovens, com comportamentos de risco, consigam uma melhor preparação para o mercado de trabalho?

Sim, não tenho dúvidas nenhuma.

33. As famílias dos jovens visitaram as exposições de trabalhos? **NÃO SE APLICA.**

34. Que impacto tiveram as exposições dos trabalhos desenvolvidos neste Ateliê nos jovens, nos monitores, nas famílias, nas instituições parceiras e na comunidade em geral? **NÃO SE APLICA.**

35. A prática artística visual, desenvolvida por jovens em risco, no ateliê de um projeto, como o Geração Cool, pode ajudá-los no seu processo de inclusão?

Pode.

36. Acha que a criação artística destes jovens, em projetos alternativos como este, pode ajudá-los no seu processo de construção identitária individual e grupal?

Sim, não tenho dúvidas nenhuma que sim.

37. Acha que houve uma receção e uma participação positiva, no Caderneta de Cromos, por parte destes jovens? E as famílias, como reagiram? **NÃO SE APLICA.**

38. Considera que a prática artística dos jovens, além de pretender servir o seu processo de inclusão, enquanto produtora de objetos de arte visual, contribui para a construção cultural da comunidade onde se insere?

Contribui, porque os jovens ao participarem, fazem trabalhos que se inserem no espírito da comunidade, revelando a sua realidade cultural.

Entrevista K.I.

1. Quem concebeu o projeto Geração Cool?

O projeto Geração Cool foi concebido em 2005, pela equipa da Santa Casa da misericórdia de Almada, e ao longo das Gerações, que são três anos, foi sendo moldado de acordo com a realidade da intervenção do território.

2. Qual foi o tempo necessário para a conceção e implementação do projeto Geração Cool?

A candidatura durou cerca de um mês, mas a implementação é gradual no tempo, nunca está totalmente implementado.

3. Conhece outros projetos semelhantes e qual a sua opinião sobre a eficácia, deste modelo de projetos de desenvolvimento social?

Aqui na zona de Almada, na quarta geração, tínhamos cinco projetos Escolhas, e calculo que existam outros projetos que não sejam financiados pelo Programa Escolhas, mas também são da mesma área de intervenção, e a questão da eficácia tem muito a ver com a equipa de trabalho, com as parcerias que realizamos ou não, no próprio território, mas, à partida, tem tido impacto positivo na comunidade e nos jovens, com os quais trabalhamos.

XXXVIII

4. Tendo em conta que este projeto implica parcerias com várias instituições, como foi a negociação para o seu desenho?

A negociação foi boa, no sentido, em que já trabalhávamos e trabalhamos em parcerias, há já vários anos, mas também é uma questão de ter alguma formalidade, para tomada de algumas decisões importantes, quer a nível da dinamização das atividades, como do próprio sucesso da nossa comunidade, nas várias áreas de intervenção, na educação, formação, ocupação de tempos livres, informática e empreendedorismo social.

5. Foi positiva para o projeto Geração Cool, a ideia de se organizar um Ateliê de Artes Visuais, o Caderneta de Cromos?

Penso que sim, porque foi uma aposta no próprio projeto, até porque temos um monitor que tem as competências ideais para dirigir esse ateliê. Na verdade, anteriormente, já tem desenvolvido outros ateliês pontuais e, para os jovens, é uma oportunidade para expressarem as suas capacidades artísticas.

6. Qual é a sua opinião sobre o papel de um projeto de desenvolvimento social pela arte, na comunidade onde se insere?

Acho que todos os projetos de intervenção social, devem focar-se, um pouco, na arte, pois os jovens destas zonas urbanas, onde estes projetos atuam, têm muito capital social e cultural, e como raramente têm oportunidade de demonstrar esses talentos, essas potencialidades, encontram nesses projetos uma maneira de se expressarem, como por exemplo, noutros ateliês que o projeto Geração Cool tem, dedicados à dança e à música.

7. Acha que estes projetos de desenvolvimento social são idealizados à luz de uma correta interpretação do contexto social e multicultural, das comunidades onde são aplicados?

Nem sempre. As pessoas às vezes vêm com um projeto, vêm com uma idealização do que gostariam de fazer, mas que não é o que os nossos jovens ou a nossa comunidade precisa, havendo algum choque, na própria dinamização do projeto. Antes de se apresentar uma ideia, temos de conhecer e reconhecer a realidade e propor, em conjunto com os intervenientes, o que poderia ser feito.

8. Considera importante a existência de projetos de parceria com escolas, apesar das diferenças nos processos pedagógicos?

Penso que sim, pois embora tenhamos processos diferenciados, podemos ser complementares na intervenção.

9. Da perspetiva da Escola Secundária do Monte da Caparica, estas parcerias com outras instituições, em projetos de desenvolvimento social artísticos, contribuem para a melhoria do desempenho escolar destes jovens, referenciados como carenciados

ou em risco? São frequentes estas parcerias e em média, qual é o seu tempo de duração? **NÃO SE APLICA.**

10. Está prevista a continuação do projeto Geração Cool e do Ateliê com o formato atual?

Sim, penso que sim, mas acho que num outro modelo diferente. Deve-se trabalhar com um grupo regular, durante determinado período, para se poder também avaliar as competências que adquiriram ou não, qual o impacto na sua individualidade, porque na maneira em que trabalhamos atualmente, começa a ser um pouco vago, pois nunca são os mesmos jovens.

11. Tendo em conta o tipo de jovens a quem se dirige, e coexistindo numa relação de parceria institucional com a escola, considera a aprendizagem artística visual, não formal, do Ateliê Caderneta de Cromos, do projeto Geração Cool, como complementar ou alternativa à aprendizagem artística institucional?

Complementar e alternativa.

12. Considera que o ensino artístico, na escola, pode ser desenvolvido dentro de um modelo alternativo, como o deste Ateliê ou, pelo menos, mais aberto do que o estabelecido pela tutela?

Acho que sim e acho que devia existir mais abertura para projetos alternativos na própria escola, que é muito conservadora, num regime que já não está ajustado à realidade das turmas, das origens dos jovens que as compõem, pois falamos já de várias etnias numa sala de aula, o que origina que não se consiga explorar as potencialidades do grupo de trabalho.

13. O ensino artístico fora da sala de aula é importante?

Acho que sim, claramente.

14. Quantas horas, por semana, têm os jovens, de prática artística visual neste Ateliê?

NÃO SE APLICA.

15. Não existindo ligação a um currículo artístico institucional, houve planificação das atividades? **NÃO SE APLICA.**

16. Na conceção das estratégias pedagógicas do Ateliê Caderneta de Cromos foram tidas em consideração as diferenças etárias dos jovens o que frequentam? **NÃO SE APLICA.**

17. Foram estabelecidos temas ou conceitos para os trabalhos dos jovens? **NÃO SE APLICA.**

18. Considera que a motivação nos jovens com estas características é essencial? Quais as estratégias encontradas? **NÃO SE APLICA.**

19. Pensa que jovens, com estas características, estão mais motivados para a aprendizagem artística alternativa que este tipo de projetos oferece? **NÃO SE APLICA.**

20. Se pensa que sim, o que falta, na aprendizagem artística institucional, para que exista uma maior motivação? **NÃO SE APLICA.**

21. Pensa que a aprendizagem artística alternativa, em ambiente escolar ou não, traz aos jovens em risco a noção de que o trabalho que desenvolvem lhes proporciona conhecimento e capacidade de refletirem sobre a sua prática?

De certa forma sim, mas depende do trabalho que conseguimos fazer com eles, pois aqui a questão de se lidar com jovens com comportamentos de risco, tem muito a ver, primeiro, com captar-lhes a atenção. Depois é a questão de eles terem motivação ou interesse para desenvolverem alguma competência. Quando isso acontece, quando já estão nessa fase, conseguem.

22. Existiu, nas práticas desenvolvidas, trabalho de grupo? Se o houve como reagiram os jovens ao trabalho cooperativo? **NÃO SE APLICA.**

23. Considera que as atividades artísticas desenvolvidas no Ateliê Caderneta de Cromos possibilitam uma aprendizagem ética?

Sim.

24. Considera a aprendizagem artística visual alternativa do Caderneta de Cromos, potenciadora de criatividade em jovens com comportamento de risco? Porquê? Se pensa que sim, porque é que isso não acontece, na educação artística institucional?

É, no sentido em que tudo o que é visual chama-lhes mais à atenção. Os jovens até podem criar um mundo mais imaginativo e criativo, criando outras imagens, a partir do que estão a ver. Isto não acontece na educação artística institucional, porque os jovens estão muito focados sobre aquilo que está escrito, respeitando os conteúdos que lhes são apresentados perdendo o seu lado criativo pessoal. Por outro lado, existem jovens que ligam mais à parte visual, do que à parte teórica.

25. Acha que o facto de estes jovens invocarem, no seu experienciar artístico, a imagética do seu quotidiano, ajuda-os no seu processo criativo? **NÃO SE APLICA.**

26. Para além da criação artística visual, os jovens tiveram de produzir outro tipo de trabalhos, por exemplo, memórias descritivas? **NÃO SE APLICA.**

27. Não tendo existido uma planificação formal, houve alguma avaliação? **NÃO SE APLICA.**

28. Faz um balanço positivo do trabalho desenvolvido pelos jovens?

Faço um balanço positivo.

29. Considera que o currículo educacional artístico em Portugal é reconhecido, como construtor de conhecimento? **NÃO SE APLICA.**

30. Qual é para si, o futuro do ensino artístico em Portugal? **NÃO SE APLICA.**

31. Que autor ou autores, que escrevam sobre temáticas da pedagogia artística contemporânea, tem como referência? **NÃO SE APLICA.**

32. Considera que os projetos de desenvolvimento social pela arte contribuem para que os jovens, com comportamentos de risco, consigam uma melhor preparação para o mercado de trabalho?

Acho que é um pouco ambicioso, pensar-se desse modo. Pela experiência que temos, não temos conhecimento de jovens que tenham desenvolvido ou que demonstrem esse gosto, neste caso, pela pintura, até porque não existem muitas saídas.

33. As famílias dos jovens visitaram as exposições de trabalhos?

Alguns visitaram, mas também acho que não se fez uma boa divulgação para os pais.

34. Que impacto tiveram as exposições dos trabalhos desenvolvidos neste Ateliê nos jovens, nos monitores, nas famílias, nas instituições parceiras e na comunidade em geral?

Acho que foi o reconhecimento do trabalho aqui realizado, no ateliê, e que os outros jovens também puderam apreciar também. As exposições, ao divulgarem o trabalho dos jovens, permitem o reconhecimento das pessoas, do potencial destes jovens, que são, muitas vezes, catalogados, de simples jovens de bairro, como se não tivessem valor algum.

35. A prática artística visual, desenvolvida por jovens em risco, no ateliê de um projeto, como o Geração Cool, pode ajudá-los no seu processo de inclusão?

Sim.

36. Acha que a criação artística destes jovens, em projetos alternativos como este, pode ajudá-los no seu processo de construção identitária individual e grupal?

Sim, devidamente orientada, sim.

37. Acha que houve uma receção e uma participação positiva, no Caderneta de Cromos, por parte destes jovens? E as famílias, como reagiram?

Em relação aos jovens, penso que sim, até porque ficaram quase emocionados de verem o seu trabalho espelhado, fruto do trabalho do ateliê. Em relação aos pais, poucos vieram nestas duas exposições até agora. Talvez na última em Maio, possamos ver mais pais presentes, e aferir das suas opiniões sobre o ateliê.

38. Considera que a prática artística dos jovens, além de pretender servir o seu processo de inclusão, enquanto produtora de objetos de arte visual, contribui para a construção cultural da comunidade onde se insere?

Sim, porque acabam por refletir o mosaico da própria cultura.

Entrevista L.L.

1. Quem concebeu o projeto Geração Cool? **NÃO SE APLICA.**
2. Qual foi o tempo necessário para a conceção e implementação do projeto Geração Cool? **NÃO SE APLICA.**
3. Conhece outros projetos semelhantes e qual a sua opinião sobre a eficácia, deste modelo de projetos de desenvolvimento social?

Acho que em termos de eficácia, são bastante importantes, pelo menos, todos os conhecimentos e estudos que se têm feito sobre isso, confirmam a minha opinião. Conheço outros projetos, como o caso da Cláudia Vaz, que se serve da fotografia como ferramenta de integração e há outros ainda, sobre os quais tenho lido, mais no âmbito das artes plásticas, pintura, cerâmica, etc. Penso que, neste momento no país, não temos condições materiais nem estruturas para fazer projetos semelhantes com cem por cento de eficácia.

4. Tendo em conta que este projeto implica parcerias com várias instituições, como foi a negociação para o seu desenho? **NÃO SE APLICA.**
5. Foi positiva para o projeto Geração Cool, a ideia de se organizar um Ateliê de Artes Visuais, o Caderneta de Cromos? **NÃO SE APLICA.**
6. Qual é a sua opinião sobre o papel de um projeto de desenvolvimento social pela arte, na comunidade onde se insere?

Acho que é extremamente importante. Deve-se, no entanto, tentar confirmar estes aspetos com mais assiduidade, para que tenha sucesso, porque se, se começa num determinado momento, e depois se perde, por uma série de situações que não deixam que seja implantado a cem por cento, pode trazer a desmotivação aos jovens. Muitos destes projetos devem-se ao espírito carola de alguns, mas deve haver o apoio de toda a comunidade.

7. Acha que estes projetos de desenvolvimento social são idealizados à luz de uma correta interpretação do contexto social e multicultural, das comunidades onde são aplicados?

Muitas vezes, não, porque faz-se o projeto e não se identifica no campo, aqueles itens necessários para uma razoável adaptabilidade do projeto à situação em questão. Eu penso que, aqui, o trabalho de campo é muito importante, antes de se começar o projeto. O projeto é algo que se terá de readaptar constantemente, pois o público-alvo, sofre modificações ao longo do tempo.

8. Considera importante a existência de projetos de parceria com escolas, apesar das diferenças nos processos pedagógicos?

Considero que é sempre uma mais-valia, pois existem alunos, que em determinados processos pedagógicos, não funcionam bem, e que se adaptam bem a esses projetos ou parcerias, pois tem de haver um acompanhamento em que não seja só um parceiro, mas vários parceiros a contribuir.

9. Da perspetiva da Escola Secundária do Monte da Caparica, estas parcerias com outras instituições, em projetos de desenvolvimento social artísticos, contribuem para a melhoria do desempenho escolar destes jovens, referenciados como carenciados ou em risco? São frequentes estas parcerias e em média, qual é o seu tempo de duração?

Penso que sim, que contribuem. Mas o desempenho escolar, não o podemos ver só através de uma perspetiva. Deve existir uma intervenção das famílias também neste processo, podemos trabalhar muito os jovens, mas esse trabalho contínuo pode não surtir efeitos. Portanto, não podemos não relacionar o jovem com a sua família, nem com o meio onde vive. Todos esses aspetos têm de ser trabalhados. Em relação à frequência da existência destas parcerias, creio que não são assim tão frequentes.

10. Está prevista a continuação do projeto Geração Cool e do Ateliê com o formato atual? **NÃO SE APLICA.**

11. Tendo em conta o tipo de jovens a quem se dirige, e coexistindo numa relação de parceria institucional com a escola, considera a aprendizagem artística visual, não formal, do Ateliê Caderneta de Cromos, do projeto Geração Cool, como complementar ou alternativa à aprendizagem artística institucional?

Complementar e alternativa.

12. Considera que o ensino artístico, na escola, pode ser desenvolvido dentro de um modelo alternativo, como o deste Ateliê ou, pelo menos, mais aberto do que o estabelecido pela tutela?

Penso que sim, pois um professor também pode dar sempre uma volta ao programa. Pessoalmente, gosto de trabalhar através de projetos. Não dou os conteúdos descontextualizados, mas faço projetos em que entram x conteúdos. É muito mais motivador para os miúdos. No caso de jovens em risco, o modelo alternativo tem de ser construído para além do programa, na medida em que se tem de fazer uma espécie de sondagem ao público-alvo, para que a motivação dos jovens seja maior.

13. O ensino artístico fora da sala de aula é importante?

Resposta treze, L.L.: Muito importante, sobretudo agora que se está num momento em que se põe de lado as humanidades, é cada vez mais importante o ensino artístico e outros tipos de ensino afins. Hoje em dia pode-se ensinar arte de muitas maneiras e recorrer-se a uma série de tecnologias para concretizar esse ensino. Agora, a sensibilização de todos esses alunos, para o campo das artes é também importante, pois pode desenvolver-lhes a criatividade, que contribui para que a sociedade avance. Sem criatividade, não existe inovação, indústria, nada existe.

14. Quantas horas, por semana, têm os jovens, de prática artística visual neste Ateliê?

NÃO SE APLICA.

15. Não existindo ligação a um currículo artístico institucional, houve planificação das atividades? **NÃO SE APLICA.**

16. Na conceção das estratégias pedagógicas do Ateliê Caderneta de Cromos foram tidas em consideração as diferenças etárias dos jovens o que frequentam? **NÃO SE APLICA.**

17. Foram estabelecidos temas ou conceitos para os trabalhos dos jovens? **NÃO SE APLICA.**

18. Considera que a motivação nos jovens com estas características é essencial? Quais as estratégias encontradas? **NÃO SE APLICA.**

19. Pensa que jovens, com estas características, estão mais motivados para a aprendizagem artística alternativa que este tipo de projetos oferece?

Já foi respondido antes. Quando trabalhei com o FAOJ, percebi que os jovens gostam de fazer coisas que sintam que são úteis para usar. Dou o exemplo de um jovem que estava a fazer umas prateleiras para o seu quarto, portanto o objeto tinha uma determinada funcionalidade, o que o ocupou, mantendo-o motivado e interessado.

20. Se pensa que sim, o que falta, na aprendizagem artística institucional, para que exista uma maior motivação?

Acho que se deve também falar da importância dos materiais para que os jovens possam trabalhar, tintas, etc. A sua utilização, para eles, é uma descoberta, trazendo-lhes motivação. Por outro lado, se perceberem qual é a intenção das coisas, vão-se sentir mais motivados. Na verdade, tudo isto faz parte da estratégia do professor, que os deve guiar, às vezes como num jogo, ludicamente, para que criem as suas próprias dinâmicas.

21. Pensa que a aprendizagem artística alternativa, em ambiente escolar ou não, traz aos jovens em risco a noção de que o trabalho que desenvolvem lhes proporciona conhecimento e capacidade de refletirem sobre a sua prática?

Penso que isso acontece, só depois de muito trabalho, porque inicialmente é difícil os jovens perceberem isso, sendo determinante o papel do professor. Nem todos os professores têm a capacidade ou predisposição para trabalhar com este tipo de jovens.

22. Existiu, nas práticas desenvolvidas, trabalho de grupo? Se o houve como reagiram os jovens ao trabalho cooperativo? **NÃO SE APLICA.**

23. Considera que as atividades artísticas desenvolvidas no Ateliê Caderneta de Cromos possibilitam uma aprendizagem ética?

Sem dúvida. Penso que, quando se desenvolve a sensibilidade nos jovens, potencia-se-lhe a possibilidade de se integrarem na sociedade. Pessoas há, que desenvolveram capacidades tecnicistas, em detrimento das humanas, porque essa sensibilidade não foi também incrementada, funcionando quase como máquinas. O próprio trabalho de grupo, nas aprendizagens artísticas, o conhecimento de determinadas técnicas ou conteúdos históricos, contribui para o desenvolvimento de um sentido ético.

24. Considera a aprendizagem artística visual alternativa do Caderneta de Cromos, potenciadora de criatividade em jovens com comportamento de risco? Porquê? Se pensa que sim, porque é que isso não acontece, na educação artística institucional?

Já respondida anteriormente.

25. Acha que o facto de estes jovens invocarem, no seu experienciar artístico, a imagética do seu quotidiano, ajuda-os no seu processo criativo? **NÃO SE APLICA.**

26. Para além da criação artística visual, os jovens tiveram de produzir outro tipo de trabalhos, por exemplo, memórias descritivas? **NÃO SE APLICA.**

27. Não tendo existido uma planificação formal, houve alguma avaliação? **NÃO SE APLICA.**

28. Faz um balanço positivo do trabalho desenvolvido pelos jovens? **NÃO SE APLICA.**

29. Considera que o currículo educacional artístico em Portugal é reconhecido, como construtor de conhecimento?

Considero que o currículo educacional artístico não é muito reconhecido, pois ignoram, por exemplo, que a criatividade só se desenvolve a partir, sobretudo, das artes e das humanidades. A criatividade é necessária em todos os domínios, pelo que os jovens devem ter uma educação visual sólida.

30. Qual é para si, o futuro do ensino artístico em Portugal?

Tudo se liga ao futuro do país. Esta crise reflete-se também no ensino, pondo-se tudo em questão, com um grande desinvestimento. Temos todos de dar a volta, usando a criatividade, cabendo ao professor, um papel fundamental.

31. Que autor ou autores, que escrevam sobre temáticas da pedagogia artística contemporânea, tem como referência?

Na altura em que andei na Faculdade, Herbert Read, foi quem mais me influenciou. Neste momento, considero, que o ensino artístico não se pode só basear nele, pois devem existir regras. Não é só o lúdico pelo lúdico, a arte pela arte. Em termos de aprendizagem artística, tem de haver um certo academismo, que contrabalance.

32. Considera que os projetos de desenvolvimento social pela arte contribuem para que os jovens, com comportamentos de risco, consigam uma melhor preparação para o mercado de trabalho?

De certa maneira, como preparação.

33. As famílias dos jovens visitaram as exposições de trabalhos? **NÃO SE APLICA.**

34. Que impacto tiveram as exposições dos trabalhos desenvolvidos neste Ateliê nos jovens, nos monitores, nas famílias, nas instituições parceiras e na comunidade em geral? **NÃO SE APLICA.**

35. A prática artística visual, desenvolvida por jovens em risco, no ateliê de um projeto, como o Geração Cool, pode ajudá-los no seu processo de inclusão?

Sim, é fundamental o papel da educação artística, a este nível. No entanto deve-se ter em conta, que cada caso é um caso, o que às vezes não acontece, ao misturarem-se como sendo de risco, jovens com questões de foro diferente.

36. Acha que a criação artística destes jovens, em projetos alternativos como este, pode ajudá-los no seu processo de construção identitária individual e grupal?

Acho que sim.

37. Acha que houve uma receção e uma participação positiva, no Caderneta de Cromos, por parte destes jovens? E as famílias, como reagiram? **NÃO SE APLICA.**

38. Considera que a prática artística dos jovens, além de pretender servir o seu processo de inclusão, enquanto produtora de objetos de arte visual, contribui para a construção cultural da comunidade onde se insere?

Sim.

Entrevista M.D.

1. Quem concebeu o projeto Geração Cool? **NÃO SE APLICA.**
2. Qual foi o tempo necessário para a conceção e implementação do projeto Geração Cool? **NÃO SE APLICA.**
3. Conhece outros projetos semelhantes e qual a sua opinião sobre a eficácia, deste modelo de projetos de desenvolvimento social?

Conheço noutras zonas do País, projetos que também integram turmas do PIEF e que são semelhantes ao projeto da Geração Cool, em Setúbal, no Pinhal Novo, estes são os dois que me estou a recordar. Em termos de eficácia, acho que são projetos importantes, que envolvem os jovens em bairros problemáticos, e que contribuem para a sua integração social, e que podem ter uma dimensão, não apenas relativamente aos jovens, mas também à sua família, daí a sua importância.

4. Tendo em conta que este projeto implica parcerias com várias instituições, como foi a negociação para o seu desenho?

Este já é um projeto antigo aqui na escola, desde 2007, e que envolve a Santa Casa da Misericórdia de Almada, o PIA2 e a nossa escola. Sobre a negociação, a Santa Casa contactou-nos, para saber do nosso interesse em ter em funcionamento as turmas PIEF. O projeto foi a Conselho Pedagógico, na altura, em 2007, nós aceitámos, cedemos as instalações. Inicialmente a ideia que a escola tinha, era de ceder as instalações, mas aos poucos, apropriámo-nos do projeto e acabou por ser também a escola que, pedagogicamente, o orientou e controlou. Gradualmente, os professores da escola foram sendo integrados na equipa pedagógica do projeto. Há também uma alteração do projeto a nível nacional, passando os professores das escolas a integrarem as várias equipas pedagógicas. A Santa Casa participa com o Técnico de Intervenção Local, participa no apoio logístico e nós, escola, participamos com os professores, da equipa pedagógica.

5. Foi positiva para o projeto Geração Cool, a ideia de se organizar um Ateliê de Artes Visuais, o Caderneta de Cromos?

Sim, é bastante positivo, porque é uma forma de estimular a criatividade dos jovens e contribuir para a sua integração social.

6. Qual é a sua opinião sobre o papel de um projeto de desenvolvimento social pela arte, na comunidade onde se insere?

Esses projetos são importantes, pela sua validade, por aquilo que envolvem, pois desenvolvem o aluno integralmente, em várias áreas disciplinares. A comunidade também é envolvida, e isso permite aos alunos, a sua integração em projetos que são criativos, e que muitas vezes vão ao encontro de um tipo de criatividade que a sociedade formal, não aceita nem estimula. Assim, nestes projetos, podem ver reconhecida a sua criatividade. Por exemplo, o trabalho de Grafitis ou outro tipo de pinturas que os jovens fazem, muitas vezes contestado pela sociedade, podem ser nestes projetos, apoiados, canalizados para algo positivo, ou seja, a sua formação.

7. Acha que estes projetos de desenvolvimento social são idealizados à luz de uma correta interpretação do contexto social e multicultural, das comunidades onde são aplicados?

Sim. Acho que sim.

8. Considera importante a existência de projetos de parceria com escolas, apesar das diferenças nos processos pedagógicos?

Sim, considero. Acho que toda a gente a ganhar. Ganha a escola, porque vê outras formas de abordar os problemas e ganham as instituições que desenvolvem estes projetos, pois na sua ligação com a escola, que sendo mais formal, empresta esse formalismo, que é importante no desenvolvimento dos jovens.

9. Da perspetiva da Escola Secundária do Monte da Caparica, estas parcerias com outras instituições, em projetos de desenvolvimento social artísticos, contribuem para a melhoria do desempenho escolar destes jovens, referenciados como carenciados ou em risco? São frequentes estas parcerias e em média, qual é o seu tempo de duração?

Sim, sobretudo, têm uma ação socializadora, e isso já muito importante, para que o aluno tenha condições básicas, para estar na escola e conseguir desenvolver-se intelectualmente e em termos de sucesso escolar. Para a maior parte desses alunos, a primeira intervenção tem de ser de socialização, para que saibam estar no espaço, saibam lidar com o meio e com as pessoas que integram esse meio. Como estes projetos contribuem para a integração dos jovens, fazem essa função, de integração, de desenvolvimento e também da criatividade. Quanto à frequência da existência destas parcerias, a resposta é sim, e esta já dura desde 2007 e já teve várias fases, portanto quase sete anos.

10. Está prevista a continuação do projeto Geração Cool e do Ateliê com o formato atual?

Eu penso que isso não depende totalmente da escola, a escola está recetiva à continuidade da parceria, mas depende também dos outros parceiros, da Santa Casa da Misericórdia de Almada e da Segurança Social, que também está, neste momento, por detrás desses projetos.

11. Tendo em conta o tipo de jovens a quem se dirige, e coexistindo numa relação de parceria institucional com a escola, considera a aprendizagem artística visual, não formal, do Ateliê Caderneta de Cromos, do projeto Geração Cool, como complementar ou alternativa à aprendizagem artística institucional?

Complementar e alternativa.

12. Considera que o ensino artístico, na escola, pode ser desenvolvido dentro de um modelo alternativo, como o deste Ateliê ou, pelo menos, mais aberto do que o estabelecido pela tutela?

Sim, considero.

13. O ensino artístico fora da sala de aula é importante?

É, bastante importante.

14. Quantas horas, por semana, têm os jovens, de prática artística visual neste Ateliê?

NÃO SE APLICA.

15. Não existindo ligação a um currículo artístico institucional, houve planificação das atividades? **NÃO SE APLICA.**

16. Na conceção das estratégias pedagógicas do Ateliê Caderneta de Cromos foram tidas em consideração as diferenças etárias dos jovens o que frequentam? **NÃO SE APLICA.**

17. Foram estabelecidos temas ou conceitos para os trabalhos dos jovens? **NÃO SE APLICA.**

18. Considera que a motivação nos jovens com estas características é essencial? Quais as estratégias encontradas? **NÃO SE APLICA.**

19. Pensa que jovens, com estas características, estão mais motivados para a aprendizagem artística alternativa que este tipo de projetos oferece?

Sim, penso que sim. Pela irreverência, até porque nestes projetos alternativos, os jovens podem manifestar essa sua irreverência, o seu sentir, ao contrário do ensino muito formal, demasiado espartilhado, ao qual reagem. Nestes projetos alternativos, a sua atitude é diferente, o que os leva a expressar melhor a sua criatividade, pois são mais livres para criarem e desenvolverem as suas atividades.

20. Se pensa que sim, o que falta, na aprendizagem artística institucional, para que exista uma maior motivação?

São aprendizagens diferentes. Enquanto a aprendizagem formal, sendo necessária, é estruturada, organizada segundo um determinado conceito, assente num modelo de ensino. A alternativa é mais aberta, mais livre e por isso traz outro tipo de vantagens. A formal pode trazer-lhes bases para a alternativa.

21. Pensa que a aprendizagem artística alternativa, em ambiente escolar ou não, traz aos jovens em risco a noção de que o trabalho que desenvolvem lhes proporciona conhecimento e capacidade de refletirem sobre a sua prática?

Sim.

22. Existiu, nas práticas desenvolvidas, trabalho de grupo? Se o houve como reagiram os jovens ao trabalho cooperativo? **NÃO SE APLICA.**

23. Considera que as atividades artísticas desenvolvidas no Ateliê Caderneta de Cromos, possibilitam uma aprendizagem ética?

Sim.

24. Considera a aprendizagem artística visual alternativa do Caderneta de Cromos, potenciadora de criatividade em jovens com comportamento de risco? Porquê? Se pensa que sim, porque é que isso não acontece, na educação artística institucional?

Sim, considero.

25. Acha que o facto de estes jovens invocarem, no seu experienciar artístico, a imagética do seu quotidiano, ajuda-os no seu processo criativo? **NÃO SE APLICA.**

26. Para além da criação artística visual, os jovens tiveram de produzir outro tipo de trabalhos, por exemplo, memórias descritivas? **NÃO SE APLICA.**

27. Não tendo existido uma planificação formal, houve alguma avaliação? **NÃO SE APLICA.**

28. Faz um balanço positivo do trabalho desenvolvido pelos jovens?

Faço.

29. Considera que o currículo educacional artístico em Portugal é reconhecido, como construtor de conhecimento?

Sim.

30. Qual é para si, o futuro do ensino artístico em Portugal? **NÃO SE APLICA.**

31. Que autor ou autores, que escrevam sobre temáticas da pedagogia artística contemporânea, tem como referência? **NÃO SE APLICA.**

32. Considera que os projetos de desenvolvimento social pela arte contribuem para que os jovens, com comportamentos de risco, consigam uma melhor preparação para o mercado de trabalho?

Sim, tudo o que permita um maior enriquecimento dos jovens, e desenvolvimento das suas competências pessoais, dá-lhes, sem dúvida nenhuma, uma preparação melhor para o mercado de trabalho. O jovem, que participa dessa atividade mais liberta, habitua-se a decidir por si, a tomar iniciativa, a ser empreendedor, tudo isso acaba por fortalecer as suas competências para a concorrência e para o mercado de trabalho.

33. As famílias dos jovens visitaram as exposições de trabalhos?

Sim, algumas, não muitas, mas algumas.

34. Que impacto tiveram as exposições dos trabalhos desenvolvidos neste Ateliê nos jovens, nos monitores, nas famílias, nas instituições parceiras e na comunidade em geral?

O impacto foi importante, pois viram reconhecido o mérito dos seus jovens.

35. A prática artística visual, desenvolvida por jovens em risco, no ateliê de um projeto, como o Geração Cool, pode ajudá-los no seu processo de inclusão?

Sim, claro.

36. Acha que a criação artística destes jovens, em projetos alternativos como este, pode ajudá-los no seu processo de construção identitária individual e grupal?

Sim, pode, em tudo.

37. Acha que houve uma receção e uma participação positiva, no Caderneta de Cromos, por parte destes jovens? E as famílias, como reagiram?

Sim.

38. Considera que a prática artística dos jovens, além de pretender servir o seu processo de inclusão, enquanto produtora de objetos de arte visual, contribui para a construção cultural da comunidade onde se insere?

Claro, contribui, reflete, é tudo uma interação.

Anexo 5

Cartaz que anuncia exposição de maio de 2014.



**BIBLIOTECA
AGENDA
2014**

SALA DE EXPOSIÇÕES

Até 28 de Fev AMICE
Escultura/Vidro | Michael Rogers, Richard Meitner, Robert Wiley

13 Mar/30 Abr NO GHOST JUST SHELL
Pintura 3D | Jorge Humberto - JoH

14 Mai/31 Jul "A DEUS"
Desenho/Instalação | Mónica Cid

11 Set/14 Nov THE RISE AND FALL OF THE CHELSEA HOTEL
Fotografia | Rita Barros

20 Nov/28 Fev 2015 A (A B) a Z: A ARTE DE FURTAR DESENHOS
Um projecto de Philip Cabau e Mário Caeiro

EXPOSIÇÕES À MARGEM (NO JARDIM)

10 Mai/31 Jul DÉJEUNER SUR L'HERBE
Curadoria: José Moura
Esculturas | Vítor Ribeiro, Rui Matos, Jorge Pé-Curto, Paulo Neves, Mathias Contzen

SALA ESTÚDIO

4 Fev/28 Mar FERIDA WOYZECK
Exposição | Alexandre P. Calado e Miguel P. Gomes

Jun/Jul WORK ON GOING (MESTRADOS)
Vidro | Vicarte

SALA MULTIUSOS

16 Jan/28 Fev TEATRO ABERTO NO CAMPUS
Cartazes | Bertolt Brecht relembado

11 Mar/30 Abr HUMOR VÍTREO
Instalação | Marta Maranha

20 Mai/31 Jul GERAÇÃO COOL - PINTURA 2.0
Street Art | Curadoria: João Marques e João Ribeiro

18 Set/31 Out ENTRE, LER E DIÁLOGOS
Instalação Multimedia | Abernú e Proença

20 Nov/28 Fev 2015 I - I AM - I AM THAT - WE ARE THAT
Instalação/Performance/Happening | Filipe Garcia
Curadoria: Mário Caeiro

AUDITÓRIO

FRONTEIRAS 2014
15 Jan | 14:00h Velhas Ideias - Novos Negócios
28 Mai | 14:00h CRISE
11 Jul | 18:00h (com jantar) Azeites

19 Fev PECHA KUCHA
Ciência Nova na FCT da NOVA

AMERICAN CORNERS OF PORTUGAL (ACP) - SEMINÁRIOS
14:00h | datas a anunciar
MIT
Let's talk (2 sessões)
Bees

LABORATÓRIO DE DESIGN E INOVAÇÃO

SEMINÁRIOS
Flash, Photoshop, iMovie, Ilustração Científica,
Como fazer objetos para impressoras 3D - Laboratórios de fabricação digital (FAB Lab)

GRANDE AUDITÓRIO FCT/UNL

20 Jun TEDxFCTUNL

OUTRAS ACTIVIDADES (DATAS A ANUNCIAR)

CINECLUBE - DIVAS | 9 filmes - 9 meses | American Cycle - ACP
CONVERSAS NA BIBLIOTECA
CIÊNCIA (H)Á UMA
MUSEUS VIRTUAIS
WORKSHOPS



<http://biblioteca.fct.unl.pt/>
<http://bibliotecaunl.blogspot.com/>



Anexo 6

Cartaz que anuncia a exposição no Mercado do Monte da Caparica



Anexo 7

Cartaz que publicita o projeto Geração Cool.





Anexo 8

Diário de Bordo do Ateliê Caderneta de Cromos, transcrição.

DIA 7 de maio de 2013

Os jovens chegam. Tento cumprimentá-los com aquele toque de punho com punho, que depois vai ao coração, mas engano-me de novo. Os jovens riem, eu rio, mas temo que deixemos de nos cumprimentar, o que não quero, pela simbologia que representa, enquanto conduta.

Hoje, constrói-se um dos suportes. J.M. e eu, viemos do Lar, em Costas de Cão e trouxemos caixas de cartão de fraldas descartáveis. Embora J.M. centralize a ação, o processo que ajuda a que estes suportes tenham alguma firmeza, parece ser fácil para os jovens. Desmontámos a rede da mesa de ping-pong para a construção do suporte.

DIA 14 de maio de 2013

T. é um dos especialistas em pintar fundos e trouxe um amigo, D., que não pertence à Escola secundária do Monte. Deixam escorrer tinta acrílica preta e vermelha. J.M. aconselha-os a misturarem os dois tons, numa área de encontro, sugere mesmo uma espécie de degradé. Como foi rápido, sentamo-nos a conversar nas mesinhas perto do bar. A MTV não pára de repetir as mesmas músicas. Está permanentemente ligada e a hora do Caderneta de Cromos coincide com música dos anos oitenta. É estranho.

DIA 21 de maio de 2013

Tento gravar conversas. Ficam calados. Hoje tiro fotografias.

DIA 28 de maio de 2013

R., um dos poucos jovens, que não tem origem cabo-verdiana, comenta que prefere rap. Existe um apito que soa de minuto a minuto, é um sensor do alarme que está estragado. A conversa é sobre os muros, as paredes que os jovens encontram no caminho para casa. M.J. pede-lhes que pensem nos cartões, onde pintarão, como muros ou pedaços de parede onde poderão pôr o que quiserem. O apito hoje continua.

DIA 4 de junho de 2013

J.M. pede aos jovens que tragam na sua cabeça, imagens de que gostem, para desenharem ou pintarem, imagens que tenham a ver com o seu dia-a-dia. Intervenho, digo-lhes que podem ser imagens, tiradas do computador, de desenhos animados, marcas de coisas de que gostem. Hoje, no frenesim da conversa, o apito não se ouve. Observo uma grande cooperação entre os jovens, independentemente de quem está com quem. Sei que alguns costumam trabalhar juntos nas atividades das Marchas populares de Almada. Estão habituados.

DIA 11 de Junho de 2013

Hoje só tiro fotografias. Veio só um jovem. Na verdade, avançou-se imenso, já que se disponibilizou e pintou dois fundos.

DIA 18 de junho de 2013

Antes de se passar às pinturas, J.M. e eu mostrámos nos computadores, noutra sala, um vídeo sobre Basquiat e outro sobre Grafiti. Falamos. Temos três jovens que ouvem e um deles confessa que gosta de grafiti. Apreciam as rastas de Basquiat. Admiram-se dele ter morrido há tanto tempo. Vivem agora e por isso é tudo recente, para eles. Falamos mais um pouco. De arte e viver da arte. Para D., só a referência ao hip-hop o faz compreender, que se pode viver da arte, embora J.M. lembre os tempos de crise.

DIA 25 de junho de 2013

D. começa a pintar/escrever, uma série de palavras em crioulo, respeito, liberdade. Falamos sobre o significado dessas palavras. Tiro fotografias. Tento gravar conversas outra vez. Ficam calados de novo. M. e L. concentram-se nas palavras-chave. J.M. pretende que elas somente escrevam coisas que sintam.

DIA 2 de julho de 2013

Hoje tiro fotografias dos novos trabalhos. M. confessa que não tem jeito para o desenho, aliás, praticamente todos o admitem. J.M. diz, meio a brincar, ainda bem, é o modo afetivo em ação, os miúdos sentem. A motivação está no ar. J.M. exemplifica, parece pintar aleatoriamente, uma mancha aqui, outra ali, depois pára e compõe, equilibra. Os jovens entendem o jogo. Perfeito. A motivação está no ar. R. pintou uma metralhadora com tinta preta. J.M. falou com o jovem sobre a imagem, perguntando-lhe que mensagem pretendia. O jovem respondeu que gostava de armas. J. M. referiu a pintura coletiva, que todos desenvolviam, alertando o jovem, por um lado, para o perigo da idolatria das armas, por outro, para o tipo de mensagem que era deixada na pintura. J.M., de uma maneira dócil e acessível e já com o jovem consciente do perigo do significado de se desenhar armas, disse-lhe que o significado da mensagem da metralhadora, tal como ele a pintara, era diferente do significado da mensagem, em que, por exemplo, a metralhadora poderia ter uma cruz sobreposta a vermelho. Assim, o jovem entendeu, numa pequena lição sobre comunicação, como a utilização de sinalética adequada numa pintura, pode mudar um significado.

DIA 9 de julho de 2013

I. desenha com o pincel a tinta preta, o Cristo Rei. Traz a memória do seu bairro. Depois, sempre por cima dos fundos fluidos, feitos por outros, continua a desenhar com o pincel,

Simpsons e Simpsons, deitados, de pé. J. tem uma pulseira eletrónica, talvez no tornozelo direito, penso, e não me responde, quando lhe pergunto, se já tinha estado nalgum projeto como este. Não devo insistir. Na verdade, é um dos que não regressará, diz-me J.M..

DIA 16 de julho de 2013

Hoje regressa a presença do apito. Vem apenas um jovem e a ausência dos outros permite que não haja silêncio, mas apenas o apito. A. gosta de mangá, desenha caras e corpos com um pincel fino de tinta preta. Sobre o fundo azul, fica bem. Gosta de imaginar, diz, mas tem sempre na ideia, coisas que viu. Imaginar é combinar. J.M. e eu fazemos mais dois suportes. Um dos jovens que entra, fala que está cansado, mas que lhe apetece criar uma coisa que ninguém viu ainda. Nem ele. J.M. pede-lhe que lhe explique mais ou menos o que lhe vai na cabeça. Ou na alma. O jovem pinta com a alma e fala com a cabeça e diz que é o deixar ir. Falam da importância de se mostrar os trabalhos. Será esta semana no átrio da Escola Secundária do Monte de Caparica.

DIA 23 de julho de 2013

Hoje tiro fotografias. Houve uma inauguração dos trabalhos no dia 18 de julho. Não pude estar presente. Para além dos representantes da Escola Secundária do Monte de Caparica, estiveram representantes da Santa Casa da Misericórdia de Almada, da Casa da Juventude de Almada, para além de J.M. Sei que vários miúdos viram a exposição e que foi grande o impacto neles.

DIA 30 de julho de 2013

Dos que viram a exposição, hoje aparece M.. Está orgulhosa, sabe a importância de se mostrar que os jovens, que a sociedade decreta como problemáticos, também criam. Tiro fotografias. Observo D. e R.. Estão a combinar dividir o espaço de uma nova pintura. O fundo já foi pintado anteriormente por T. D. e R., na verdade falam de composição. Estão a pensar. E falam de novo, depois de pintarem. Refletem sobre o que fizeram, pesam os elementos.

DIA 10 de setembro de 2013

Hoje, depois das férias, recomeçou o Caderneta de Cromos e inaugurou a exposição no Mercado Municipal do Monte da Caparica. Estive lá ontem, com J.M. a orientar a montagem, feita por funcionários da Junta de Freguesia da Caparica. J.M., falou de um workshop anterior, no qual propôs um trabalho sobre o autorretrato, que agradou bastante aos jovens. Utilizando a ferramenta *word* dos computadores, trabalharam uma fotografia sua, em alto contraste, que depois imprimiram. Em seguida, recortaram no papel impresso, as partes a negro e recorrendo à técnica do *stencil*, passaram as suas caras para as pinturas.

DIA 17 de setembro de 2013

A segunda exposição foi no mercado do Monte da Caparica. Alguns dias depois, mesmo com reação positiva de todos, a maioria das pinturas caiu. Os funcionários recolocaram-nas, mas voltaram a cair. Quero saber o que dizem os jovens sobre esta segunda exposição. Um, dos que veio, diz que a avó as viu. Orgulho. A. diz que gosta da escola, sente-se bem nas aulas direcionadas, penso eu. No entanto, admiro o modo como pinta, arrumando as suas imagens, sempre tendo em conta o que já foi feito.

DIA 25 de setembro de 2013

Chamo A. e D. e mostro-lhes um vídeo de Carlon, um rapper, que conheci. Ficam contentes, com a afinidade sugerida. Hoje tiro fotografias.

DIA 7 de outubro de 2013

Fala-se da exposição em Maio. A maior parte deles, não sabe o que é a Faculdade de Ciências e Tecnologias. Mas pressinto que intuem que irão representar, mostrar o bairro.

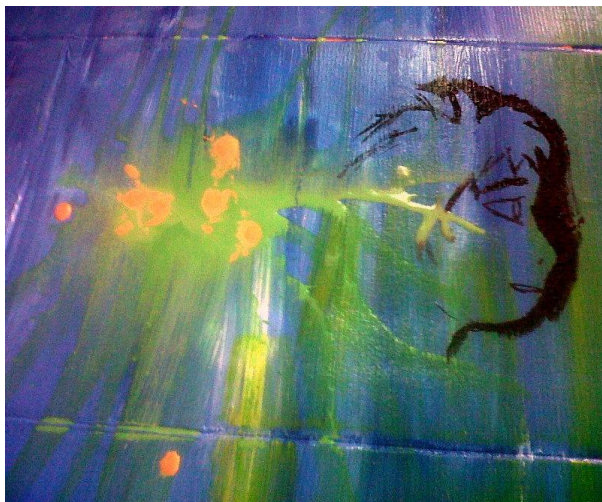
Hoje não sou que tiro fotografias. A. e M. querem ter recordações, dizem.

DIA 14 de outubro de 2013

Observo J.M., confessa-me um dos seus truques para cativar os jovens que entram no Espaço Jovem, em direção a outras salas, para outras atividades. Como quem não quer a coisa, vai mostrando os fundos já pintados em degradés vistosos, aos jovens mais carismáticos que vão entrando. Funciona. Os mais novos, querem saber do que se trata.

Anexo 9

Fotografias das atividades do Caderneta de Cromos

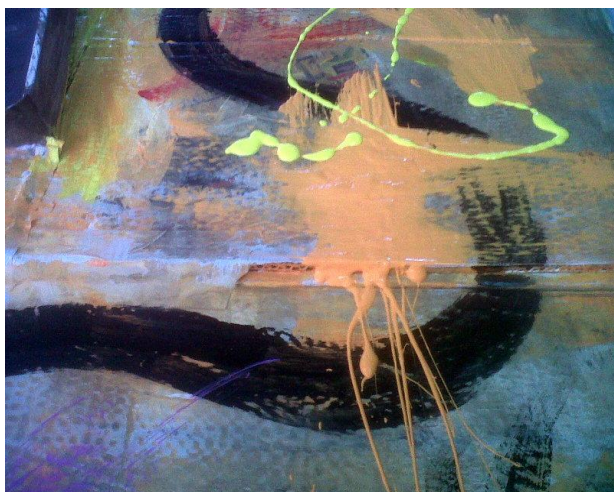


Figuras 1 e 2 - Pormenores das pinturas.



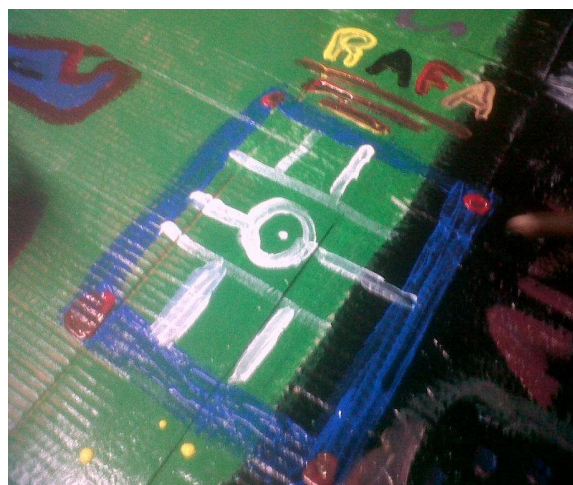
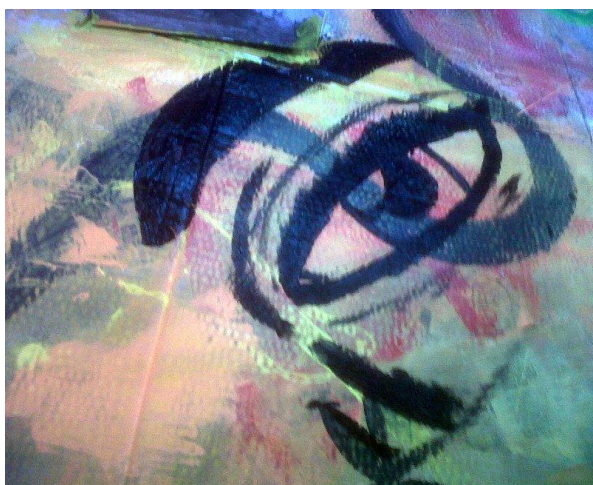
Figuras 3 - Pintura coletiva em execução.

João António Gomes Ribeiro, Ateliê Caderneta de Cromos: Estudo sobre a relação de uma prática artística visual não formal e inclusão

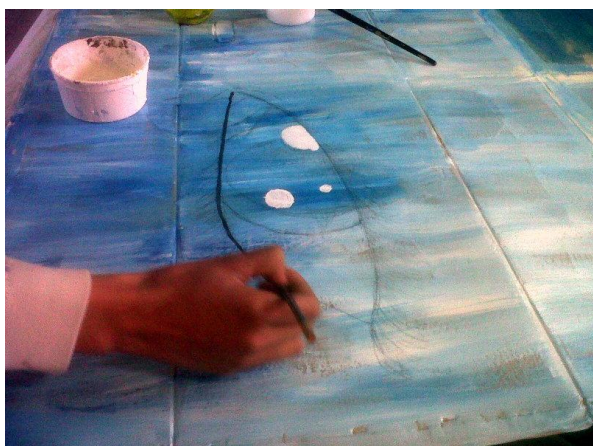


Figuras 4, 5, 6, 7 e 8 - Pormenores das pinturas.





Figuras 9 e 10 - Pormenores das pinturas.



Figuras 11 e 12 - Jovens desenhando com o pincel.



Figuras 13 e 14 - Pormenores das pinturas.